



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES:
UM ESTUDO DESCRITIVO EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DA
REDE MUNICIPAL DE LAGARTO-SERGIPE**

AILA SANTANA DE AMORIM SILVA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES:
UM ESTUDO DESCRITIVO EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS
DA REDE MUNICIPAL DE LAGARTO-SERGIPE**

AILA SANTANA DE AMORIM SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Heike Schmitz

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S586c	<p>Silva, Aila Santana de Amorim</p> <p>Cooperação entre professores : um estudo descritivo em quatro escolas públicas da Rede Municipal de Lagarto-Sergipe / Aila Santana de Amorim Silva ; orientadora Heike Schmitz. – São Cristóvão, SE, 2019.</p> <p>80 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.</p> <p>1. Educação básica - Sergipe. 2. Professores – Atitudes – Lagarto. 3. Cooperação institucional. 4. Ensino - Metodologia. I. Schmitz, Heike, orient. II. Título.</p> <p>CDU 37.062(813.7)</p>
-------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



AILA SANTANA DE AMORIM SILVA

COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES: UM ESTUDO DESCRITIVO EM
QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE LAGARTO-
SERGIPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em: 28.02.2019

Prof.ª Dr.ª Heike Schmitz (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Anselmo Menezes Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Andréa Kärlla Ferreira Nunes
Universidade Tiradentes/UNIT

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só se tornou possível dada à colaboração, incentivo, apoio e contribuição de várias pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

Ao meu esposo Paulo Sérgio pela paciência ao longo desses anos de estudo, pelo apoio oferecido e por se fazer presente constantemente em minha vida.

As minhas filhas Laianny, Laysa e Lara por me fortalecerem diariamente com tanto amor e carinho. Filhas, amo vocês.

Aos meus irmãos Alex, Alecia e Alef pelo incentivo e por compreenderem minha ausência em diversos momentos compartilhados.

Aos meus pais pela vida.

À minha cunhada Jamille por ser tão parceira e me ajudar de diferentes formas.

Ao Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU), em especial à Diana, Themyres, Beatriz, Mônica, Fábio e Valdson, por segurarem minha mão e não me deixarem cair, pela força, apoio, incentivo constante e pelos conhecimentos partilhados durante todos esses anos.

Aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas participantes desta pesquisa pela colaboração dada e por me receberem tão bem.

E, por fim, mas não menos importante, a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Heike Schmitz pela sua competência, dedicação, disponibilidade, apoio e motivação nos momentos difíceis, pela paciência e por todos os ensinamentos ao longo de todo o processo. Você é um exemplo de profissional.

À todos, o meu sincero obrigada!

RESUMO

Este estudo objetiva descrever as condições favoráveis para uma cooperação entre professores em âmbito escolar. A cooperação entre professores é vista como estratégia para aumentar a eficácia e eficiência da escola partindo do pressuposto de que a atuação isolada de profissionais da educação oferece menos oportunidades de um acompanhamento orientado no aluno. Por isso, se espera, por meio da cooperação, compensar a divisão em anos escolares e alinhar os esforços dos profissionais para alcançar objetivos de aprendizagem (coletivamente) preestabelecidos. Exige-se uma cooperação entre professores diante de propostas como a progressão continuada, a inclusão de alunos com deficiências, entre outros. Pesquisas revelam que o professor continua a trabalhar isoladamente. Isso criou a inquietação de saber quais as condições favoráveis para que uma cooperação profissional entre professores se estabeleça. Propõe-se especificamente, identificar os motivos da (não) cooperação dos professores em âmbito escolar; sistematizar o agir cooperativo dos professores e identificar as condições favoráveis para a cooperação entre os professores na escola. Para isso, é realizada uma pesquisa descritiva em quatro escolas, na cidade de Lagarto-Sergipe, sendo duas escolas rurais e duas urbanas. Foram aplicados questionários semiabertos com todos os professores e conduzidas entrevistas com a coordenação pedagógica. Os dados a respeito da identificação do trabalho coletivo foram analisados conforme uma tipologia de Hargreaves (1998 *apud* BOY, 2011) e agrupados conforme a diferenciação de equipes e grupos de trabalho, segundo Robbins (2004). Constatou-se que na maioria dos casos de trabalhos cooperativos identificados trata-se de trabalho em grupo. Em comparação com as escolas urbanas as escolas rurais têm mais cooperação na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e as informações são mais acessíveis a todos. Os professores das escolas rurais demonstraram ter maior disponibilidade para cooperar com colegas que os das escolas urbanas. Espera-se que os dados levantados contribuam na atualização do conhecimento a respeito.

Palavras-chave: Cooperação. Professor. Educação Básica.

ABSTRACT

This study aims to describe the favorable conditions for cooperation between teachers at school level. Teacher cooperation is seen as a strategy for increasing school effectiveness and efficiency, based on the assumption that the isolated performance of education professionals offers fewer opportunities for student-oriented coaching. Therefore, it is hoped, through cooperation, to compensate for division in the school years and to align practitioners' efforts to achieve (collectively) pre-established learning goals. Cooperation between teachers is necessary in the face of proposals such as continuous progression, inclusion of students with disabilities etc. Research shows that the teacher continues to work in isolation. This created the concern to know the favorable conditions for professional cooperation between teachers to be established. Specifically, it is proposed to identify the reasons for (non) cooperation of teachers in the school environment; systematize the cooperative action of teachers; and identify favorable conditions for cooperation between school teachers. For this, a descriptive research is conducted in four schools in the city of Lagarto-Sergipe, two rural and two urban. Semi-open questionnaires were applied to all teachers and interviews were conducted with the pedagogical coordination. Data regarding the identification of collective work were analyzed according to a Hargreaves typology (1998 apud BOY, 2011) and grouped according to the differentiation of teams and work groups, according to Robbins (2004). It was found that in most cases of cooperative work identified, it is group work. Compared to urban schools, rural schools have more cooperation in the elaboration of the Pedagogical Political Projects and the information is more accessible to all. Rural school teachers were more likely to cooperate with peers than urban school teachers. The data collected is expected to contribute to the updating of knowledge about them.

Keywords: Cooperation. Teacher. Basic education.

LISTA DE FIGURA

Gráfico 1	Experiências de Cooperação entre Professores nas Instituições	56
------------------	--	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Busca e identificação de publicações científicas sobre cooperação entre professores nas Bases de Dados.	17
Tabela 2	Teses, Dissertações e Artigos sobre Cooperação/Colaboração entre Professores.	18
Tabela 3	Número de escolas municipais do Ensino Fundamental da rede de Lagarto-SE, distribuídos por região, zona e Oferta de Ensino.	44
Tabela 4	Número de escolas municipais do Ensino Fundamental da rede de Lagarto-SE, distribuídos Oferta de Ensino	44
Tabela 5	Número do uso de conceitos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes.	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorização da Produção Científica Brasileira (teses, dissertações e artigos em revistas)	18
Quadro 2	Perguntas Operacionais Deduzidas dos Resultados de outras Pesquisas Empíricas	37
Quadro 3	Operacionalização da Base Teórica para a Construção dos Instrumentos de Pesquisa de Campo	39
Quadro 4	Indicadores de Grupos e Equipes de Trabalho Eficazes	40
Quadro 5	Características das escolas participantes	48
Quadro 6	Número de turmas e o turno ofertado das escolas campo	48
Quadro 7	Tipos e quantidade de espaços em cada escola campo	49

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Comparação entre Grupos de Trabalho e Equipes de Trabalho	33
-----------------	--	-----------

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES	Banco de Teses Online da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
APOGEU	Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1.	COOPERAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE PROFESSORES EM ÂMBITO ESCOLAR	16
1.1	ESTADO DE CONHECIMENTO	16
1.2	BENEFÍCIOS ESPERADOS E ARGUMENTOS A FAVOR DA COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES	23
2.	CONCEITUAÇÃO DA COOPERAÇÃO (MULTI-) PROFISSIONAL	30
3.	PESQUISA EMPÍRICA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS	37
3.1	OPERACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EMPÍRICO-ANALÍTICO	37
3.2	COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	41
3.3	UNIVERSO DA PESQUISA E ESCOLAS PARTICIPANTES	43
4.	RESULTADOS	50
4.1	A COOPERAÇÃO NA E PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	50
4.2	EXPERIÊNCIAS DO TRABALHO COOPERATIVO ENTRE OS PROFESSORES	55
4.2.1	Objetivos de cooperação	55
4.2.2	Trabalho em grupo e trabalho em equipe	59
4.3	CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA A COOPERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES NA ESCOLA	61
4.4	MOTIVOS DA (NÃO)COOPERAÇÃO	64
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72
	APÊNDICE A APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO	76
	APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA	80

INTRODUÇÃO

Diversas tendências educacionais fazem, cada vez mais necessária, uma cooperação entre professores e uma cooperação entre professores e demais profissionais atuantes na escola. Por exemplo, a proposta da progressão continuada no primeiro ciclo do Ensino fundamental I implica, diante da exigência de uma organização coletiva do trabalho pedagógico uma maior cooperação entre professores, que vai da partilha de informações até uma repartição de tarefas (PERRENOUD, 2000, THURLER, 2002). A proposta da avaliação institucional requer um Projeto Político Pedagógico construído coletivamente, o desenvolvimento de um trabalho coletivo seja na participação de todos os atores escolares ou na tomada de decisões e um espaço de reflexão coletiva, isso demanda uma maior cooperação entre os professores (VASCONCELLOS, 2013; LDBEN/96). Como outro exemplo serve a proposta de inclusão. O atendimento de alunos com deficiências no ensino regular ocorre com inserção de outros profissionais, como a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). (BRASIL, 2001).

Mas o que se compreende como cooperação entre professores? São diversas as compreensões sobre a cooperação entre professores. Não há uma definição clara e única. Aqui, nesta pesquisa, o agir cooperativo entre professores é definido como uma ação em que duas ou mais pessoas com conhecimentos diversos, buscam soluções criativas para resolver problemas previamente identificados.

Espera-se da cooperação aumentar a eficácia e a eficiência da escola por alargar as possibilidades para desenvolver trabalhos pedagógicos coletivamente e para alinhar as ações individuais sob uma concepção coletiva que oportunizam o acompanhamento do aluno por um lado, de forma mais individualizada, e, por outro lado, mais sistemático não só a curto, mas também a médio e longo prazo. Mesmo assim, o trabalho de professores ainda ocorre como um trabalho isolado, cada um atuando por si (BEDAQUE, 2012; VASCONCELLOS, 2013). Por isso, surge uma inquietação que se tornou a pergunta norteadora desta investigação: Existe cooperação entre professores na escola? E quais as condições que favorecem para que aconteça a cooperação entre professores no ambiente escolar?

Objetivou-se descrever o trabalho cooperativo entre professores em âmbito escolar. Para tal, busca-se especificamente, 1) identificar as experiências do trabalho cooperativos entre os professores; 2) sistematizar os motivos da (não) cooperação dos

professores em âmbito escolar; e 3) identificar as condições favoráveis para a cooperação entre os professores na escola.

Optou-se por um estudo descritivo em quatro escolas da Rede Municipal da Cidade de Lagarto – Sergipe. Elas foram selecionadas aleatoriamente entre as 61 unidades de ensino da rede municipal, antes agrupadas por Ensino Fundamental I e II, médio porte e grande porte, e localização. Essas opções justificam-se pelos resultados da pesquisa de Tardif e Lessard (2005 apud BOY, 2011; BOLÍVAR; BOLÍVAR-RUANO, 2016) que mostraram que as escolas com grande porte apresentam maior dificuldade em proporcionar oportunidades de colaboração entre os docentes, pelo fato dos professores se encontrarem raramente. Também revelaram um maior nível de colaboração entre os professores iniciantes, pois, por um lado parecem interagir com maior facilidade entre si, com o intuito de buscar dominar as exigências da profissão e, por outro lado, por estarem mais dispostos e mais entusiasmados (TARDIF; LESSARD, 2005 apud BOY, 2015). Aproveita-se aqui, nesta pesquisa, para verificar se esses achados se confirmam também nas escolas participantes, considerando o tamanho do porte da escola e o tempo do exercício da profissão, possíveis variáveis que influenciam a cooperação. Além disso, optou-se por diferenciar entre professores do Ensino Fundamental I e II. Desta forma, foi possível realizar um agrupamento dos resultados por essas características que são: escola rural médio porte que oferte o ensino fundamental I; escola rural grande porte que oferte o ensino fundamental II; escola urbana médio porte que oferte o ensino fundamental I, e escola urbana grande porte que oferte o ensino fundamental II.

Após uma revisão da bibliografia sobre o tema, foi realizada uma pesquisa de campo que abrangeu uma análise documental do Projeto Político Pedagógico de cada uma das quatro escolas, a aplicação de questionários com todos os professores que atuam regularmente nessas escolas e a condução de entrevistas com as pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica. Maiores informações sobre as escolhas metodológicas tomadas se encontram na sessão destinada à metodologia da pesquisa de campo.

Esse trabalho está organizado em quatro seções, além desta introdução que apresentou brevemente a proposta da pesquisa. Na primeira seção, discorre-se sobre os resultados das pesquisas encontradas por meio de um levantamento sistemático em quatro bancos de dados acerca da cooperação entre professores na escola e, discutem-se os argumentos sobre a cooperação profissional de professores, encontrados numa

revisão bibliográfica. Foram analisados os resultados de pesquisas empíricas, publicadas em meios de comunicação brasileiros, além de algumas poucas publicações em meios de comunicação do Exterior, e discute-se argumentos sobre a cooperação profissional de professores, encontrados numa revisão bibliográfica. Foram revisados aqui publicações de livros de Perrenoud (2000), Thurler (2002) e Vasconcellos (2013) que tratam entre outros, da relevância de se instaurar a cooperação entre professores em âmbito escolar.

Na segunda seção busca-se por um maior esclarecimento do conceito da cooperação profissional em si, recorrendo, para isso, a Hargreaves (1998 apud BOY, 2011; ROBBINS; 2004).

A terceira seção descreve as escolhas metodológicas a respeito da pesquisa de campo, abrangendo também o processo de operacionalização do conhecimento empírico-analítico, a descrição do universo da pesquisa e as principais características das escolas da rede municipal de Lagarto-Sergipe. Escolheu-se esse município porque foram realizadas pesquisas anteriormente, no contexto da análise da organização do trabalho pedagógico em uma educação (integral) em tempo integral. (SCHMITZ; SILVA; SANTANA JUNIOR, 2016, SANTOS; SILVA; SCHMITZ, 2014).

Na quarta seção são apresentados os resultados da pesquisa empírica, descrevendo as experiências de cooperação identificadas, os motivos que levaram os professores para tais e as condições que favorecem um agir cooperativo entre os professores. E por fim, as considerações finais.

1. COOPERAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE PROFESSORES EM ÂMBITO ESCOLAR

Na literatura científica, no que diz respeito ao trabalho cooperativo em âmbito escolar, são apresentados diversos dados e argumentos. Apresenta-se aqui um breve estado do conhecimento, sendo ciente, porém, da sua limitação em tempo e amplitude geográfica.

1.1 ESTADO DE CONHECIMENTO

Com o objetivo de mapear a produção científica sobre a cooperação entre professores, realizou-se, em agosto e setembro de 2018, um levantamento de publicações no Brasil sobre o tema proposto com as palavras de busca “cooperação entre professores”, “colaboração entre professores”, “trabalho colaborativo entre professores” e “comunidade de aprendizagem profissional”¹, nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) bases de dados criadas com a finalidade de facilitar o acesso *online* às teses e às dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação do Brasil. Também realizou-se o levantamento de artigos científicos no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos da Capes. Não houve delimitação de tempo na busca realizada devido ao número de trabalhos levantados serem possíveis de serem analisados.

O processo de levantamento dos trabalhos foi realizado em três etapas: um levantamento de dissertações, teses e artigos científicos com as palavras de busca no título, resumo ou palavras-chave; a organização de trabalhos achados em fichas de informações bibliográficas e a seleção conforme critérios de inclusão (abordar a cooperação entre professores no contexto escolar; ser desenvolvida nos níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio/Médio Técnico no Brasil) e critérios de exclusão (pesquisas teóricas ou restritas à revisão bibliográfica; pesquisas realizadas no nível de Ensino Superior; pesquisas colaborativas em que o trabalho colaborativo era realizado entre professor e pesquisador(a); pesquisas relacionadas com a formação

¹ O termo “comunidade profissional de aprendizagem” (tradução do inglês *professional learning communities*) é frequentemente utilizado na literatura internacional para tratar do trabalho colaborativo. (ALMEIDA (2017).

inicial e continuada de professores; cooperação entre professores e demais profissionais da educação; cooperação/relação entre professores e alunos; e sendo excluído pesquisas repetitivas nos bancos de dados, identificadas por um cruzamento das palavras-chave).

Foram achados, em total, 154 publicações científicas nas bases de dados pesquisadas, tendo sido 10 na SciELO, 40 no Portal de Periódicos da Capes, 33 no Banco de Teses da CAPES e 71 na BDTD. A Tabela 1 mostra como se distribuem os trabalhos encontrados em relação às palavras-chave aplicadas na busca.

Tabela 1 – Busca e identificação de publicações científicas sobre cooperação entre professores nas Bases de Dados

Bases de Dados	Palavras-chaves			
	Cooperação entre professores	Colaboração entre professores	Trabalho colaborativo entre professores	Comunidade de aprendizagem profissional
SciELO	1	4	3	2
Portal de Periódicos da Capes	9	19	7	5
Banco de Teses da Capes	6	18	9	0
BDTD	5	50	15	1
TOTAL	21	91	34	8

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

O processo desta busca por estudos permite constatar que o termo predominantemente utilizado pelos pesquisadores foi “colaboração”, seguido de “trabalho colaborativo”. A conceituação de cooperação ocorre na seção 2 deste trabalho, mas vale aqui esclarecer que não se aplica, nesta pesquisa, uma diferenciação dos termos cooperação e colaboração, pois são utilizados como sinônimos. Essa decisão foi tomada para não perder informações empíricas relevantes devido a questões de definições restritas, como também para manter o foco da pesquisa, isto é, a descrição de fatores empíricos do trabalho cooperativo dos professores nas quatro escolas, não se prolongando em um discurso sobre abordagens teóricas.

Após ter eliminado as publicações que apareceram em mais de um banco de dados e depois ter aplicado os critérios de seleção, restaram, para análise, oito trabalhos que foram publicados em meios de comunicação brasileiros. Cabe aqui já registrar a ausência de estudos entre eles que tenham elegido como cenário da pesquisa as regiões

norte, nordeste e centro-oeste do Brasil. A Tabela 2 apresenta os trabalhos incluídos na pesquisa, os quais estão organizados a partir do ano de publicação.

Tabela 2 – Teses, Dissertações e Artigos sobre Cooperação/Colaboração entre Professores

Tipo de publicação	Ano da publicação							
	2000-2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-
Dissertações	2	1	1	-	-	1	2	1
Artigos	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	2	1	1	-	-	1	2	1

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

Dos oito estudos selecionados emergiram, por meio da análise de conteúdo, três temas, a saber: Trabalho colaborativo entre professores e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); práticas colaborativas na educação inclusiva e o trabalho colaborativo nas propostas interdisciplinares². O Quadro 1 apresenta a categorização das pesquisas:

Quadro 1 - Categorização da produção científica brasileira (teses, dissertações e artigos em revistas)

Categorias	Autores	Tipo de publicação
Trabalho colaborativo entre professores e o uso das TIC	Quaresma (2015)	Dissertação
Práticas colaborativas na educação inclusiva	Devens (2007)	Dissertação
	Bedaque (2012)	Dissertação
	Martinelli (2016)	Dissertação
	Costa (2017)	Dissertação
Trabalho colaborativo nas propostas interdisciplinares	Barros (2011)	Dissertação
	Amorim (2016)	Dissertação
	Almeida (2017)	Dissertação

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

Quaresma (2015)³, que defende o uso da tecnologia da informação e comunicação como um meio que possibilita a cooperação entre professores no tocante

² A interdisciplinaridade pode ser compreendida como “o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento.” (NOGUEIRA, 2001, p. 127).

³ González, Martín e Arriba (2016) que analisaram, como Quaresma (2015) no Brasil, a questão do uso da tecnologia como meio de fortalecer a cooperação entre professores na Espanha, constataram que 67, 57% dos participantes da pesquisa não praticam trabalho cooperativo com outros professores por meio das tecnologias. Dentre aqueles que afirmam desenvolver trabalho colaborativo mediados pelas TIC a

ao compartilhamento de ideias e práticas voltadas para sala de aula, objetivou conhecer e desenvolver estratégias que facilitem a interação colaborativa entre professores de física. No estudo, realizado em duas etapas (levantamento do uso das TIC pelos professores de física por meio da aplicação de questionário e criação de *site* de acesso livre para que os professores possam buscar materiais para as suas aulas e participarem em grupos de discussão), a pesquisadora constatou que

[...] os professores participantes ainda não veem retorno no produto e as criações de conteúdo se deram de maneira esporádica e, mais como um incentivo a causa de um produto de uma mestrandia. Mesmo com a divulgação, como não havia muito conteúdo disponível, não houve muita participação, apesar de haver duas ideias atuais abertas em discussão. (QUARESMA, 2015, p.48).

No que diz respeito às práticas colaborativas na educação inclusiva, Devens (2007) analisou em uma pesquisa-ação colaborativa o estabelecimento do trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e a professora de apoio, bem como as consequências das ações reflexivas-colaborativas na formação em contexto de sala de aula. Participaram da pesquisa dois professores que lecionavam em classes do ensino fundamental, um professor de apoio, um pedagogo e a equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social) de uma escola municipal de Aracruz/ES. A pesquisa apontou a necessidade de estímulos constantes para um trabalho baseado em ações colaborativo-críticas com a comunidade escolar. Isso levou a incluir no trabalho aqui proposto o questionamento sobre quais estratégias institucionais estão sendo aplicadas para estimular um trabalho cooperativo entre professores e se esses estímulos são constantes.

Bedaque (2012) analisou o atendimento educacional especializado, implantado em quatro escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, com foco no processo de colaboração entre professores de sala de recursos multifuncionais e professores de salas regulares. Constataram-se diferenças na predisposição para práticas colaborativas entre os oito professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os oito da classe regular. Os professores do AEE oferecem mais tentativas de ajuda ao professor regente (interação indireta por meio de e-mail, telefone, bilhetes e diretas por meio de estudos coletivos). Já os professores procuram menos a interação com os professores do AEE. Dentre as dificuldades para colaboração entre professores no atendimento

maioria (43,1%) explicitou que realizam ocasionalmente, 34,5% com bastante frequência e 22,4% de maneira muito frequente.

educacional especializado, apontou-se a falta de tempo para planejar e a perspectiva individualista presente nas escolas.⁴ A pesquisadora analisou a perspectiva individualista pelos indicadores, tentativas de ajuda, tanto ao aluno como também ao professor, interação indireta através de e-mail, telefone, bilhetes e interações direta, que foram os estudos.

Martinelli (2016) constatou que o trabalho da professora especialista em sala de aula do ensino regular se restringia ao acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), sem uma parceria entre ela e os demais professores em uma escola estadual de educação integral do município de Londrina – Paraná. A pesquisadora conclui que há uma necessidade de formação em serviço e desenvolvimento de um trabalho cooperativo também com a gestão pedagógica.

Cabe ressaltar, que a colaboração se constitui um pré-requisito indispensável à inclusão escolar. Tal perspectiva é prevista nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ao passo em que determinam que entre os serviços de atendimento pedagógico especializado nas classes comuns ocorra a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial (art. 8º, inciso IV), e na Resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) que dispõe acerca da atuação colaborativa entre o professor especializado em Educação Especial e o professor da classe comum.

O trabalho colaborativo entre o professor de Educação Física e o professor do Atendimento Educacional Especializado em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de uma cidade da região centro-oeste do estado de São Paulo foi o objeto da

⁴ Rodriguez Rojas e Cornejo (2014) apresentam um resultado parecido. A pesquisa chilena desvelou a percepção de professores do ensino regular e do ensino especial no que diz respeito ao trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito dos Programas de Integração Escolar na cidade de Tomé no Chile, constatando um escasso trabalho colaborativo entre 6 professores da classe comum e os 6 professores da educação especial que participaram da pesquisa. Observou-se uma centralidade na atuação dos professores titulares das classes evidenciando-se um papel do professor de educação especial mais como um auxiliar do que como um co-educador. Limitou-se mais a um relacionamento consultivo entre professores do que colaborativo, sem um planejamento coletivo de ensino. Como fatores desvantajosos para um trabalho colaborativo foram colocados a escassez de tempo, a chefia/diretoria técnica e os aspectos interpessoais. No que diz respeito a esses dois últimos fatores cabe esclarecer que observou-se a necessidade de um maior apoio organizacional no tocante ao papel da gestão escolar na coordenação e orientação para a promoção do trabalho colaborativo e a influência atribuída pelos atores as relações sociais interpessoais, ou seja, quanto mais fortes as ligações pessoais maior a coesão entre os professores, contribuindo desta forma para a existência de graus mais elevados de colaboração. Tenta-se de abordar essas variáveis também na pesquisa aqui proposta. Por meio de perguntas direcionadas a coordenação pedagógica procura-se sondar o envolvimento da pessoa responsável pela gestão escolar a respeito da institucionalização de estímulos para uma cooperação, não só no planejamento do trabalho pedagógico da escola, como também na sua operacionalização. Por isso, adotou-se aqui da pesquisa chilena os indicadores comunicação entre professores, planejamento geral da sala de aula comum e distribuição de papéis e responsabilidades.

pesquisa de Costa (2017). Como benefício do trabalho colaborativo, foi identificado o tempo de observação e reflexão sobre a participação e o comportamento do aluno em sala de aula, o que contribuiu para que os docentes identificassem e compreendessem características particulares de cada estudante em um planejamento coletivo entre ambos. De acordo com Costa (2017, p.72), na “[...] medida em que os resultados positivos puderam ser observados pelos professores, foi possível perceber que os professores estavam mais motivados a permanecer realizando o trabalho.”

No que diz respeito ao trabalho colaborativo nas propostas interdisciplinares, Barros (2011), analisando o projeto *Brincando com as Letras e as Palavras*, desenvolvido em uma escola particular de São Paulo para facilitar o aprendizado da leitura e escrita e o desenvolvimento motor, conclui que o projeto colaborativo proposto para professores da Educação Física e pedagogos demonstrou-se eficaz no tocante ao desenvolvimento motor e da leitura e escrita das crianças participantes. A eficácia foi medida por meio de atividades escritas, atividades em quadra e avaliações contínuas de escrita e desenvolvimento motor dos alunos, tais dados foram registrados em quadros de análises individuais organizados por atividade e por aluno.

Amorim (2016) apresentou uma proposta metodológica interdisciplinar para o ensino de Função do 1º grau por meio de Modelagem Matemática, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e Produção Escrita para turmas do 9º ano de uma escola pública municipal de Uberlândia-MG a partir da cooperação entre três professoras (Português, Ciências e Matemática, sendo que Amorim mesma era a professora responsável pelo ensino de matemática). Constatou-se que a troca de experiências proporcionou um ambiente de aprendizagem entre as professoras envolvidas, permitiu a socialização do conhecimento, o reconhecimento de seus potenciais, fraquezas e dificuldades, como também fomentou uma transformação da prática pedagógica, ao passo em que permitiu que as professoras procurassem novas metodologias e refletissem sobre o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa criou expectativas positivas sobre o impacto do trabalho realizado em cooperação.

A aprendizagem do próprio professor também foi assunto da pesquisa de Almeida (2017) que objetivou analisar o processo de aprendizagem de um grupo multidisciplinar de professores em uma escola de Ensino Médio Técnico da rede municipal de Barueri/SP durante uma aplicação da Aprendizagem Baseada em Problemas (tradução do inglês: *Problem Based Learning* - PBL) com seus alunos. Verificou-se que o trabalho do professor com PBL colabora para elaboração de saberes

dos quatro professores participantes da pesquisa. Os professores confirmaram na pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas e da gravação de reuniões pedagógicas e de aulas, que desenvolveram aprendizagens como a reflexão na e sobre a ação e que construíram conhecimentos acerca dos objetivos da Formação Profissional e Tecnológica. As pesquisas analisadas revelaram um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores.

O que chamou atenção no momento de exclusão de determinados trabalhos é que três achados se referiam a pesquisas realizadas no exterior (Portugal, Espanha), publicadas em meios de comunicação brasileiros. Um olhar sobre a experiência da cooperação de professores em escolas do Exterior considera-se aqui um enriquecimento para poder compreender o fenômeno.

Baptista e outros (2014) apresentam o estudo de aula realizado em uma escola portuguesa com cinco professoras do 1º ciclo do ensino básico⁵. O trabalho revelou que o estudo de aula, que envolve planejamento, observação e reflexão, durante a formação continuada de professores, centrada na sua prática profissional, contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo da seguinte forma: ocorreram momentos coletivos de discussão acerca do tema que seria trabalhado em sala de aula, estudo de textos; os professores definiram, em conjunto, as questões previstas para serem observadas durante a aula e a sua duração, refletiram sobre os resultados dos alunos na aplicação da tarefa de diagnóstico, dentre outros aspectos que apontam que o estudo de aula, é, então, uma estratégia que proporciona condições favoráveis para cooperação entre professores. E neste sentido, torna-se interessante de investigar se os professores das quatro escolas participantes da pesquisa aqui proposta possuem na sua carga horária um momento para planejamento coletivo e reflexão sobre a prática.

O grau de cultura de aprendizagem compartilhada entre professores espanhóis foi o objeto do estudo de Bolívar e Bolívar-Ruano (2016), no qual 812 profissionais da educação (docentes, gestores e coordenadores pedagógicos da educação infantil, primária e secundária) da rede pública de Andalucía responderam a um questionário sobre liderança compartilhada; liderança de apoio; prática pessoal compartilhada; visão e valores compartilhados e condições de apoio no tocante às relações e a estrutura. Concluiu-se que o trabalho cooperativo funciona melhor em escolas de educação infantil e primária. De acordo com os resultados da pesquisa, o porte do estabelecimento

⁵ O 1º Ciclo da Educação Básica, em Portugal, corresponde ao 1º, 2º 3º e 4º anos no Brasil

escolar também influencia na aprendizagem coletiva, sendo que escolas de porte menor apresentam resultados melhores. Constatou-se, como motivos para a falta de prática pessoal compartilhada e para o isolamento entre professores.

As implicações desses resultados já foram brevemente descritas na justificativa da escolha de escolas participantes da pesquisa. Tenta-se fornecer dados empíricos de escolas sergipanas a respeito da relação entre cooperação profissional entre professores na zona/localização da escola e nível de ensino (Fundamental I ou II) mas eles também inspiraram para perguntar de que forma os indicadores relação professor e número de alunos e a relação número de alunos/escola influenciam na percepção dos profissionais quanto à realização de um trabalho cooperativo. Também a forma da comunicação institucional, mais especificamente o acesso a informações e a troca destas entre professores, se torna um alvo da investigação.

A revisão das pesquisas brasileiras e das pesquisas realizadas em Portugal e Espanha – além das pesquisas brevemente comentadas na nota de rodapé por serem publicadas em meios de comunicação estrangeiros – trouxe à luz aspectos que se consideram pertinentes a serem incluídos na pesquisa aqui proposta para que esta possa dialogar com os resultados já socializados sobre cooperação profissional em âmbito escolar. Além desses resultados oriundos de pesquisas empíricas, procurou-se também extrair conhecimento das bases teóricas as quais essas pesquisas recorreram, assim recorreu-se, especialmente, as publicações de Perrenoud (2000), Thurler (2002) e Vasconcellos (2013), pois ao realizar a leitura dos trabalhos levantados, observou-se que esses autores estão entre os mais utilizados, tendo em vista aspectos relevantes tratados nos textos, optou-se por também debruçar-se sobre alguns deles.

Os argumentos discutidos nas pesquisas a respeito da cooperação entre professores podem ser categorizados em eficiência (uso de recursos), eficácia (realização de trabalho) e efetividade (resultado de ensino e aprendizagem).

1.2 BENEFÍCIOS ESPERADOS E ARGUMENTOS A FAVOR DA COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Conforme Roldão (2007), nos processos interativos de uma organização de ensino eficaz se destacam as competências de liderança e colaborativas de seus membros, a disposição e as habilidades para intervir em grupo, como também a

flexibilidade de assumir diversos papéis. A autora esclarece que o campo da psicologia fornece bases para considerar que o trabalho colaborativo tende, por um lado, a ser mais produtivo, quando as interações sistemáticas e orientadas são fundamentais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão, por outro lado, o exercício de expor o pensamento, discutir ideias, buscar consenso e superação de conflitos tendem a aumentar a motivação dos participantes em atividades específicas e consequentemente incentivar o envolvimento na apropriação do novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias para alcançar os objetivos esperados. O benefício disso é, nas palavras de Roldão (2007, p.28), saber “ensinar mais e melhor.”

Isso acontece porque, por meio da aprendizagem mútua, segundo Boavida e Ponte (2002), diversas pessoas com objetivos comuns geram maior energia e isso fortalece a determinação do agir. A junção de diversas experiências, competências e diferentes perspectivas consegue alocar mais recursos para concretizar um dado trabalho, e pode implicar em um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações.

No caso da escola, o trabalho dos professores, segundo Bryk e Schneider (2002 apud LIMA; FIALHO, 2015) é caracterizado por uma interdependência de colegas. O sucesso alcançado por um professor em um ano letivo é, pelo menos em parte, também fruto do trabalho realizado por seus colegas nos anos anteriores. A forma como as escolas estão sendo organizadas limita o alagamento a níveis mais profundos da interdependência entre colegas. Isso ocorre em razão, por exemplo, de um currículo rígido que suscita pouca necessidade de trabalho conjunto entre os colegas e horários letivos que não criam espaços comuns livres para o trabalho colaborativo (ROLDÃO, 2007). Diante disso justifica-se a cooperação entre eles.

O estabelecimento escolar só pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte dispuserem de *margens de manobra* suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas encontrados. Essas *margens de manobra* [...] devem ser coletivizadas para aumentar o poder de ação. Imediatamente, a responsabilidade individual transforma-se em responsabilidade coletiva, e todos se vêem diante da obrigação de prestar conta de sua ação a seus colegas, do mesmo modo que o estabelecimento deve prestar conta ao sistema do uso de sua autonomia relativa. (THURLER, 2002, p. 94, grifos da autora)

No entanto, o individualismo é ainda considerado como um traço conservador da vida profissional dos professores. Talvez essa cultura conservadora do trabalho individual se mantenha devido a experiências de ineficiência de trabalhos cooperativos. Foi Perrenoud que alertou que “[...] saber trabalhar em equipe é também, paradoxalmente, saber não trabalhar em equipe quando não valer a pena” (PERRENOUD, 2000, p. 82), pois se o tempo utilizado com acordos for maior do que os benefícios esperados torna-se necessário abandonar o trabalho em equipe.

As pesquisas de (BEDAQUE, 2012; GONZÁLEZ; MARTIN; ARRIBA, 2016; BOLÍVAR; BOLÍVAR-RUANO, 2016) apontaram que a escassez de tempo e a falta de espaços adequados são considerados obstáculos para um trabalho cooperativo, mas Fullan e Hargreaves (2001 apud BOY, 2011) alertam que a disponibilidade de tempo e espaços físicos, por si, não garante uma cooperação profissional.

Escolas em que os professores permanecem isolados e inseguros em suas salas de aula tendem a apresentar, nas salas de professores, ambientes geralmente de boa disposição, apesar de as conversas tornarem-se mais gerais, referentes a questões não escolares ou sobre histórias de alunos e pais em tons pejorativos. As questões profissionais são deixadas de lado, não se aprofundam nas questões de trabalho e aperfeiçoamento. (FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY, 2011, p. 80)

Por isso torna-se necessário perguntar não só se há espaço e tempo reservado para um trabalho cooperativo, mas também como se usam esses recursos, pois ainda pode, apesar de proporcionar uma estrutura favorável para uma cooperação, existir uma cultura conservadora, marcada pelo trabalho isolado do professor.

Um ambiente conservador pode se manter estabelecido por diversos motivos. Há, por um lado, o receio de se expor com novas ideias, tanto por poder ser considerado exibicionista, como também pelo risco do plágio da ideia própria. Por outro lado, a falta de atualização, da rotina estabelecida e por parecer menos competente, caso for pedir ajuda, fazem os professores se recuarem no seu trabalho individual. O trabalho isolado é um refúgio por haver ou se retrair de falta companheirismo dos colegas de trabalho ou até a ética profissional por ocultar/esconder informações, acusações, comentários desonestos sobre seus colegas (VASCONCELLOS, 2013). Desta forma, os professores, continuam a buscar, cada um por si, suas próprias soluções para problemas enfrentados e seu próprio caminho para alcançar os objetivos de aprendizagem dos alunos (VASCONCELLOS, 2013; THURLER; PERRENOUD, 2006; ROLDÃO, 2007).

Mas para que haja mudanças na educação é, conforme Fullan, Hargreaves (2001 apud MILHEIRO, 2013), preciso romper com esse individualismo profissional nas escolas. E as mudanças estão, inclusive, previstas em políticas educacionais recentes e novas concepções da educação. Na inclusão, por exemplo, exige-se uma intervenção crescente de outros profissionais na escola (PERRENOUD, 2000). Também há programas educacionais que cada vez mais exigem que os professores “[...] desenvolvam competências bastante precisas em termos de cooperação, de planejamento, de organização do trabalho, de concepção de dispositivos de aprendizagens promissores, de gestão da progressão de seus alunos.” (THURLER, 2002, p. 100). A política de educação em tempo integral, por meio do Programa Novo Mais Educação, prevê em seus documentos oficiais também uma proposta de cooperação entre professores regulares e novos atores que se inserem no ambiente escolar voluntariamente, por vezes, sem qualificação profissional completa por meio do programa (BRASIL, 2018).

Também o aumento da divisão do trabalho pedagógico (apoio pedagógico, coordenadores de projetos, intervenções de professores especialistas) e o desenvolvimento do trabalho em dupla suscitam novas formas de cooperação (PERRENOUD, 2000).

O apoio oferecido ao professor para desenvolver as capacidades de trabalhar em cooperação com colegas, se restringe, assim discorre Thurler (2002), às vezes à participação de conferências, oficinas, algumas exposições, em que possam expressar seus questionamentos e desejos. Todavia, a experiência tem mostrado “[...] que a relação entre esse tipo de condutas e a evolução das práticas ainda é muito precária” (THURLER, 2002, p.100). Essa constatação é coesa com a recomendação de Devens (2007) de proporcionar estímulos constantes e de Martinelli (2016) de ofertar uma formação continuada em serviço ao professor com o envolvimento da coordenação pedagógica e da gestão escolar.

A própria proposta da gestão democrática exige uma maior cooperação entre os professores no planejamento educacional e na sua realização, ou seja, há a necessidade da cooperação a respeito da formulação e da operacionalização da proposta pedagógica da escola. Os pressupostos que cada professor tem sobre o conceito de ensino precisam ser alinhados aos objetivos da escola e às metas de aprendizagem predefinidas, como também às formas de avaliação da aprendizagem. Tem que haver um consenso mínimo sobre o desenvolvimento de materiais didáticos, a formulação de padrões e formas de

lidar com o comportamento dos estudantes em sala de aula, ou seja, o desejo de fazer diferente e de conduzir o processo de execução de projeto (PERRENOUD, 2000; LIMA; FIALHO, 2015)

A própria Lei que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) evidencia que é incumbência dos docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (LDBEN, art. 13, I, 1996). O documento que introduz os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997) aponta que para se tornar uma organização eficaz “[...] é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo.” (BRASIL, 1997, p. 35). Assim, “[...] a forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.” (BRASIL, 1997, p.9). Para Veiga (2003), o projeto

[...] é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003 p.275)

Veiga (2003) entende o projeto pedagógico como um meio potencializador para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e o comprometimento com os objetivos comuns, porém, sua concretização exige rupturas com a atual organização do trabalho e o funcionamento das instituições educativas. Uma das características fundamentais do projeto político pedagógico é seu caráter coletivo e integrador. À medida que o projeto é elaborado, executado e avaliado, requer “o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação.” (VEIGA, 2003, p.276). Pois este, “deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica.” (VEIGA, 2003, p. 279).

A elaboração do projeto educativo requer “tempo para análise, discussão e reelaboração contínua, o que só é possível em um clima institucional favorável e com condições objetivas de realização.” (BRASIL, 1997, p.36). Nesse momento a escola

discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Define suas prioridades, traça os resultados desejados e introduz a autoavaliação ao trabalho do professor.

Mas aqui se esconde um dilema. Por um lado, é necessário que a cooperação esteja inscrita, conceitual e estruturalmente, na organização do trabalho pedagógico para que “ela permanecerá como um modo de relação que depende muito do livre-arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento” (THURLER; PERRENOUD, 2006, p. 358); por outro lado há um risco, quando o trabalho em conjunto “torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal”. (PERRENOUD, 2000, p. 80). Parece que a cooperação profissional se constrói em torno de três fatores nos estabelecimentos escolares. São eles: a pressão, a ação comum e a energia.

A pressão e a ação comum produzem a energia necessária para descobrir e instaurar de forma duradoura práticas inovadoras. E o impulso para que as escolas se desenvolvam ocorrerá quando todos tomarem consciência de que a ‘união faz a força’ e que é possível ‘fazer a diferença’, tendo como ponto de partida um método e confiança nas próprias ideias (EARL; LEE, 1998; GPR, 1999 apud THURLER, 2002). Mas o interessante é, então, quando a cooperação surge de uma motivação intrínseca e um ambiente caracterizado por comportamentos pró-sociais, como atitudes de suporte e apoio mútuo, reconhecimento do valor do trabalho do outro, diálogos e acompanhamento dos profissionais principiantes por profissionais experientes, é um solo fértil, ou seja, a partilha de informações, experiências, crenças, valores e objetivos são ingredientes chave da cooperação (MILHEIRO, 2013).

Há diferentes motivações que podem levar os professores a colaborarem entre si, a exemplo, o suporte e encorajamento que um professor com maior experiência pode oferecer a seu colega que está iniciando na carreira no que se refere ao auxílio no planejamento e concepções pedagógicas entre outras (TARDIF; LESSARD, 2005 apud BOY, 2011). A troca de ideias e materiais, quer fornecida quer solicitada, também se constitui como motivação para uma cooperação entre professores. A expectativa da eficiência em termos de tempo por meio de atividades exercidas em cooperação com colegas que buscam garantir oportunidades de acesso aos conteúdos iguais para os alunos, também é uma motivação (HARGREAVES, 1995; LOES, 1999 apud BOY, 2011).

Pode se resumir, quando a cooperação entre professores existe, parece contribuir para o êxito das ações pedagógicas; mas, mesmo assim, quando ela não existe, não há uma receita simples para instaurá-la. Parece que a cooperação profissional dos professores continua sendo uma espécie de “caixa-preta”, como já tinha apontado Thurler (2002). Por isso, recorre-se, na seção seguinte, a abordagens que buscam sistematizar, de forma clara, as características da cooperação profissional.

2. CONCEITUAÇÃO DA COOPERAÇÃO (MULTI-) PROFISSIONAL

Atividades cooperativas podem ser observadas em diversos momentos no ambiente escolar. Os professores as manifestam, por exemplo, quando mantêm coletivamente reflexões, diálogos regulares

sobre os objetivos da escola, o desenvolvimento de novos materiais curriculares para os alunos, a melhor forma de se lidar com a questão do comportamento dos estudantes na sala de aula, a melhor forma de conseguirem maiores níveis de aprendizagem dos alunos, as qualidades e problemas presentes nos trabalhos ou textos produzidos pelos discentes, os pressupostos que cada professor tem sobre o que é um bom ensino, a definição de metas de aprendizagem, as melhores formas de se avaliar as atividades de aprendizagem, a melhor utilização do tempo destinado as reuniões entre colegas, ou o melhor modo de se comunicar com os pais e envolvê-los nas dinâmicas educativas. (LIMA, 2002; LITTLE, 1990 apud LIMA; FIALHO, 2015, p. 32)

E os professores exploram e aprofundam a dimensão colegial do seu trabalho quando discutem com os colegas

as consequências de diferentes estratégias pedagógicas e a utilidade de diferentes materiais de apoio ou formas de organizar e gerir os grupos na turma; analisam e refletem conjuntamente sobre o trabalho realizado pelos alunos, procurando perceber em que medida as suas expectativas foram cumpridas; partilham entre si materiais pedagógicos; discutem boas práticas e procuram perceber em que medida são exequíveis nas condições particulares em que trabalham; desenham conjuntamente os seus planos de aulas; procuram, de forma consciente, articular o seu trabalho com o de outros colegas noutras turmas ou níveis de ensino; oferecem ou solicitam ajuda aos colegas sobre aspetos relativo ao domínio das tecnologias e da sua aplicação ao ensino, ou desenvolvem projetos pedagógicos conjuntos, entre muitas outras atividades. (LIMA, 2002; LITTLE, 1990 apud LIMA; FIALHO, 2015, p. 32)

A diversidade em que a cooperação pode se manifestar em âmbito escolar é animadora, mas, ao mesmo tempo, exige uma sistematização do conceito. Associa-se à cooperação a expectativa que ela “proporciona às pessoas, com diversos conhecimentos, soluções criativas para muitos problemas previamente definidos, sendo que a sua base é a interdependência social positiva.” (JOHNSON; JOHNSON, 1989 apud SILVA, 2002, p.11). Isso implica também a expectativa que a cooperação entre professores e a cooperação multiprofissional entre professores e outros profissionais que atuam na

escola, aumente a eficácia e a eficiência da escola por alinhar as ações individuais sob uma concepção coletiva que oportunizam o acompanhamento do aluno por um lado, de forma mais individualizada, e, por outro lado, mais sistemática não só a curto, mas também a médio e longo prazo. Além disso, espera-se que a partilha de informações e o cumprimento coletivo de tarefas faz esperar também uma diminuição do esforço a ser aplicado por cada indivíduo, ou seja, a diminuição de estresse e tensão.

Mas para que isso possa acontecer, Roldão (2007) alerta que há de ter um plano estratégico que estabelece 1) alcançar com maior sucesso o que se pretende, 2) despertar as diferentes potencialidades que existe em cada participante de modo que envolva-os e garanta que seja produtivo para todos, e 3) ampliar o conhecimento pelo resultado da interação com todos os envolvidos. Santos (2007), por sua vez, avisa que o trabalho cooperativo requer um ambiente onde os professores se sintam respeitados como profissionais, onde todos tenham disponibilidade para se ajudar, para partilhar responsabilidades, assegurando o direito de todos os alunos em aprender.

Há autores que diferenciam a cooperação da colaboração (KEMSCZINSKI et al, 2007). Para um grupo de pesquisadores, cooperação é definida como trabalho em equipe, onde o trabalho é realizado num processo de interação contínua, construindo juntos ideias e desenvolvendo-as de forma coletiva. E a colaboração é vista como um trabalho conjunto, onde cada membro do grupo realiza uma parte da tarefa de um trabalho específico e, ao final do trabalho, as partes são unidas formando então o todo. Para outro grupo de pesquisadores a visão é a inversa da apresentada.

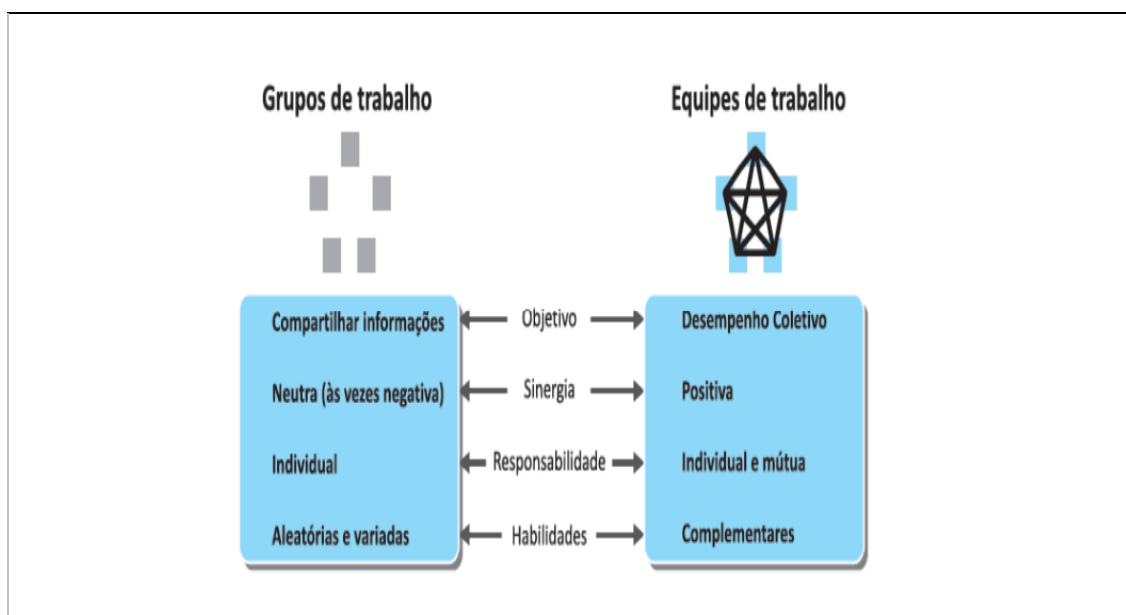
Essa distinção entre esses dois conceitos, no entanto, não se considera necessária e nem oportuna, como já mencionado anteriormente, para a operacionalização desta pesquisa, por isso, utiliza-se, no decorrer desta pesquisa, ambos conceitos como sinônimos e continua-se usando o conceito de cooperação. No entanto, é preciso listar alguns indicadores que podem ajudar a distinguir uma ação profissional realizada de forma isolada, individual da ação profissional cooperativa. Para isso, recorre-se aqui aos conceitos ‘equipe’ e ‘grupo’.

A cooperação pode ser realizada em duas formas, isto é: em grupos de trabalhos e em equipes de trabalhos.⁶ O trabalho em conjunto ou em grupo, conforme Hargreaves

⁶ A atribuição do conceito a esses dois tipos de trabalho coletivo, no entanto, também pode levantar controvérsias, porque há autores (AMORETTI, 2001; BARROS, 2001) que argumentam que a colaboração acontece no trabalho em grupo, outros (VALADARES, 1992; FIORENTINI, 2004) que ela ocorre no trabalho em equipe. Por usar colaboração e cooperação aqui como sinônimos não se precisa aprofundar esse debate.

(1998 apud BOY, 2011, p.80), é como uma “[...] forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica do trabalho efetuado.” O conceito de trabalho conjunto que o autor se refere assemelha-se ao que Robbins (2004) entende por grupo de trabalho. Para esse autor, grupo de trabalho se define por “dois ou mais indivíduos, em interação e interdependência, que se juntam para atingir objetivos específicos.” (ROBBINS, 2004, p. 106). O desempenho do grupo de trabalho se dá através do somatório das contribuições individuais, pois não se engajam em um trabalho cujo esforço seja conjunto. Nesse tipo de trabalho existe sinergia neutra. Não se cria uma energia positiva que é “capaz de criar um nível geral de desempenho maior do que as somas das partes.” (ROBBINS, 2004, p. 107).

Já as equipes de trabalho geram essa sinergia positiva por meio do esforço coordenado. A sinergia positiva de uma equipe permite à organização melhorar seu desempenho, além de gerar o potencial necessário para aumentar o rendimento sem que, para isso, se demande o aumento dos investimentos (ROBBINS, 2004). A Figura 1 apresenta as características específicas de grupos e equipes de trabalho:

Figura 1 – Comparação entre Grupos de Trabalho e Equipes de Trabalho

Fonte: Robbins, 2004, p.107.

Enquanto a responsabilidade no trabalho em grupo é individual, ou seja, cada membro do grupo torna-se responsável pelo resultado do seu trabalho, a equipe assume uma responsabilidade mútua, além da responsabilidade individual. Em outras palavras, o indivíduo não se libera da responsabilidade, ele continua sendo responsável pelo seu trabalho, mas também se reconhece a responsabilidade da equipe, como toda.

Essas características estão ligadas ao fato de que o grupo de trabalho é formado por indivíduos com habilidades aleatórias, enquanto na equipe se escolhem os membros pelas habilidades que se complementam. O desempenho da equipe, desta forma, se torna um resultado das habilidades complementares, ou seja, do esforço que combina as fortalezas de cada pessoa com as da outra. Por isso, é preciso identificar os pontos fortes de cada membro para agregá-lo à equipe e ajustar as preferências individuais às demandas delas. Se compostas por indivíduos que possuem competências que os capacitam para assumirem diferentes papéis, também destaca a eficácia e eficiência da equipe, porque os membros podem completar as tarefas uns dos outros, aumentando a sua adaptabilidade e tornando a equipe menos dependente de um único membro.

Robbins (2004) distingue formas de como as equipes podem ser compostas e como podem interagir. Há equipes de resolução de problemas, compostas por cinco a doze funcionários do mesmo setor, que se reúnem regularmente (por exemplo, semanalmente) por determinado tempo (por exemplo, uma hora semanal) para trocarem ideias ou oferecerem sugestões sobre processos e métodos que possibilitem a melhoria

da eficácia e eficiência do trabalho, como também do ambiente no qual as pessoas trabalham. Essas equipes raramente têm autonomia para aplicar unilateralmente as sugestões dadas.

Equipes que, além de buscarem por soluções de problemas, também podem implementá-las e assumir a responsabilidade pelos resultados, são as equipes multifuncionais, montadas por funcionários de igual nível hierárquico, mas provenientes de diferentes áreas de uma organização. Eles se juntam para atender a diversas necessidades de um mesmo destinatário. Tudo isso tende a acarretar no aumento da produtividade e, conseqüentemente, na satisfação desse destinatário. Os membros dessas equipes trocam informações, desenvolvem novas ideias, solucionam problemas e coordenam projetos complexos. Contudo, não é tarefa fácil administrá-la, pois seus membros necessitam aprender a lidar com a diversidade e complexidade, especialmente entre pessoas com diferentes histórias, experiências e perspectivas de vida.

Em equipes virtuais a cooperação dos membros ocorre *online* e por isso eles são independentes de um local físico coletivo. Essas equipes podem ser compostas tanto por pessoas de uma mesma organização, quanto por pessoas de organizações diferentes. As equipes virtuais podem fazer tudo que as demais acima citadas fazem, porém, três fatores básicos as distinguem: a ausência de gestos não-verbais, contexto social limitado e a capacidade de superar as limitações de tempo e espaço.

De acordo com Robbins (2004), as equipes eficazes têm características comuns, isto é, a autonomia e a junção de diferentes competências e capacidades dos membros. Por isso, conforme o autor, as equipes devem ser compostas por, primeiro,

[...] pessoas com *conhecimentos técnicos*. Segundo, pessoas com *habilidades de resolução de problemas e tomada de decisões*, capazes de identificar problemas, gerar alternativas, avaliá-las e fazer escolhas competentes. E, terceiro, pessoas que saibam ouvir, dêem [sic] feedback, solucionem conflitos e possuam outras *habilidades interpessoais*. (ROBBINS, 2004, p.112, grifos do autor)

Essas habilidades devem estar alinhadas a características da personalidade dos indivíduos que fazem parte da equipe como extroversão, boa vontade, consciência, ou seja, pessoas que “executam suas tarefas como também em geral precisam executar ou refazer as tarefas dos menos conscientes” (ROBBINS, 2004, p.112), e estabilidade emocional. Evidenciou-se que misturar pessoas altamente conscientes com outras nem tanto, pode prejudicar o desempenho da equipe (ROBBINS, 2004). Isso porque pode

gerar a sensação de injustiça nas contribuições entre os membros mais conscientes dos pouco conscientes. Em relação ao tamanho das equipes eficazes, Robbins (2004) recomenda equipes de cinco a doze pessoas, pois, se forem muito pequenas, as equipes não apresentam suficientemente a desejada diversidade em pontos de vista e, se for grande demais, os membros sentem dificuldade de interagir para chegar a um consenso.

Para que equipes trabalhem com qualidade há de se proporcionar um apoio, por exemplo, “[...] a obtenção de informações em tempo hábil, a tecnologia disponível, pessoal adequado de apoio, estímulos e assistência administrativa.” (ROBBINS, 2004, p.114). Ainda segundo o autor, precisam contar também com uma liderança eficaz e um sistema de avaliação de desempenho e recompensas que refletem as contribuições da equipe. Por fim, as equipes eficazes têm membros “[...] comprometidos com um propósito comum e que acreditam na capacidade de seus elementos, metas específicas a alcançar, um nível administrável de conflitos e um grau mínimo de ‘folga’ social.” (ROBBINS, 2004, p.118).

Fullan e Hargreaves (2001 apud BOY, 2011) se referem à cooperação na escola. A cooperação de professores pode ser distinguida em quatro tipos: a balcanização, a colegialidade artificial, a colaboração confortável e o trabalho em conjunto. A cultura balcanizada “[...] é constituída pela existência de grupos particulares e isolados de colegas, ou seja, de subgrupos que geralmente se agregam por trabalhar de maneira mais próxima (mesma disciplina, mesmo ciclo, mesmo ano)” (FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY, 2011, p. 74). Hargreaves (1998 apud LEITE, 2012; CORREIA, 2013) descreve quatro características da balcanização docente, são elas, a permeabilidade baixa; a permanência elevada; a identificação pessoal e a compleição política. A permeabilidade baixa caracteriza-se quando a aprendizagem profissional é, praticamente, adquirida inter pares; os subgrupos se organizam, basicamente, isolados uns dos outros, e cada professor pertence a um só grupo. Isso traz consequências negativas tanto ao nível da aprendizagem dos alunos, quanto ao dos próprios professores. Já a permanência elevada é identificada por subgrupos que tendem a manter-se ao longo do tempo e permanecem estáveis. Os professores não conseguem se enxergar como parte de um todo, mas como professores de uma determinada área disciplinar. Na identificação pessoal, os professores associam a sua identidade a tais subgrupos, o que enfraquece a empatia e a colaboração com outros grupos docentes. Por fim, na compleição política os subgrupos defendem seus interesses individuais, para conquistar *status*, e que determinam a dinâmica dos docentes na comunidade escolar.

A colaboração confortável restringe-se aos aspectos práticos e imediatos que abrange o trabalho docente realizado a curto prazo (BOY, 2011). Por não se estender ao contexto da sala de aula (aspectos do planejamento pedagógicos), resta impossibilitado um trabalho conjunto capaz de questionar e refletir de forma sistemática a prática docente (HARGREAVES, 1998 apud LEITE, 2012). Com uma natureza mais imediata, específica e técnica, ela consiste em ações como a oferta de conselhos, a troca de dicas e a partilha de materiais e a revisão coletiva de recursos e planejamento do estudo, porém sem uma reflexão sobre os valores e objetivos do trabalho pedagógico e as suas consequências (HARGREAVES, 1998 apud BOY, 2011, p. 79).

A colegialidade artificial já descreve uma cooperação mais controlada (FULLAN; HARGREAVES, 2001 apud BOY, 2011, p. 77). Trata-se de uma cooperação de caráter obrigatório, regulada administrativamente, burocrática e fixa no tempo e no espaço, que objetiva garantir a gestão democrática realizada por órgãos colegiados.

Dessas abordagens empírico-analíticas apresentadas nessa seção, foram extraídas as perguntas operacionais e indicadores para a pesquisa em campo. A operacionalização está sendo descrita, detalhadamente, na seção seguinte.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo, de natureza predominantemente quantitativa. Os dados levantados se referem, em específico, à cooperação profissional entre professores.

3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EMPÍRICO-ANALÍTICO

A operacionalização tem de certa forma, como proposta, traduzir o conhecimento teórico e de abordagens empírico-analíticas em variáveis e indicadores a serem investigados na pesquisa de campo. A análise dos resultados das pesquisas analisadas até aqui levou a formular perguntas operacionais que são, para a melhor visibilidade, listadas no Quadro a seguir.

Quadro 2 – Perguntas operacionais deduzidas dos resultados de outras pesquisas empíricas

<u>Pesquisa</u>	<u>Perguntas operacionais</u>	<u>Direcionada à</u>
Quaresma (2015)	Os professores fazem uso das TIC para trocarem ideias e/ou experiências de práticas voltadas para o ensino?	Professores
	Existe algum meio de informação e comunicação planejado/construído pela escola para estimular a troca de ideias, compartilhamento e reflexões sobre práticas voltadas para sala de aula entre os professores?	Coordenação pedagógica
Devens (2007)	Existem estratégias na escola para estimular a cooperação entre professores?	Professores
	Quais as estratégias institucionais aplicadas para estimular um trabalho cooperativo entre professores?	Coordenação pedagógica
	Se há estímulos, eles estão sendo	Coordenação pedagógica

	dados de forma constante?	
Bedaque (2012)	Existe cooperação entre professores regulares e professores da sala de recurso?	Professores
	Quais as estratégias institucionais para estimular a cooperação entre professores regulares e professores da sala de recurso?	Coordenação pedagógica
Martinelli (2016)	Existe um planejamento para ofertar formação continuada para os professores visando o trabalho em equipe?	Coordenação pedagógica
Costa (2017)	Qual o conteúdo (objeto) da cooperação existente quando dois ou mais professores trabalham cooperativamente?	Professores
Barros (2011)	Existe e como é desenvolvido o trabalho colaborativo através de propostas interdisciplinares, e como é realizada a avaliação do processo e resultados obtidos?	Professores
Amorim (2016)	Quais as expectativas/percepções que os professores têm sobre a sua própria experiência a respeito da cooperação profissional na escola referente ao seu desenvolvimento/aprendizagem profissional?	Professores
Almeida (2017)	Em momentos de cooperação com seus pares, o professor conseguiu mudar ou complementar o seu conhecimento, e o que especificamente foi acrescentado?	Professores

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

Essas perguntas operacionais abrangem diversas variáveis: coordenação do pessoal; ensino; planejamento e comunicação. Cada uma abrange variáveis. Uma variável, conforme Marconi e Lakatos (2003)

[...] pode ser considerada como uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito operacional, que contém ou apresenta valores; aspecto, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 137).

Não é possível observar todas as variáveis diretamente. Por isso, definem-se indicadores. O Quadro seguinte apresenta os indicadores formulados para as variáveis já atribuídas aos objetivos específicos da pesquisa a quais eles devem servir. Para lembrar, os objetivos específicos desta pesquisa são: I) identificar as experiências do trabalho cooperativo entre os professores; II) sistematizar os motivos da (não) cooperação dos professores em âmbito escolar; e III) identificar as condições favoráveis para a cooperação entre os professores na escola.

Quadro 3 – Operacionalização da base teórica para a construção dos instrumentos de pesquisa de campo

Objetivo da pesquisa	Pergunta operacional	Variável	Indicador
Objetivo I	Quais as estratégias institucionais aplicadas para estimular um trabalho cooperativo entre professores	Coordenação de pessoal	Coordenação de pessoal “institucionalizada”; “regular” ou “informal”
Objetivo I	Quais os momentos reservados para que os professores possam cooperar entre si?	Planejamento	Número de horas reservadas para estudo/planejamento coletivo Espaços para reunião/planejamento
Objetivo II	Se existe e como é desenvolvido o trabalho colaborativo através de propostas interdisciplinares?	Ensino	Número de projetos desenvolvidos que envolvem duas ou mais disciplinas.
	Existe cooperação entre professores regulares e professores da sala de	Planejamento	Quantidade de encontros/reuniões entre professores da classe regular e

	recurso?		professores da sala de recurso.
Objetivo III	Os professores fazem uso das TIC para trocarem ideias e/ou experiências de práticas voltadas para o ensino? Quais os meios de informação e comunicação planejado/construído pela escola para estimular a troca de ideias, compartilhamento e reflexões sobre práticas voltadas para sala de aula entre os professores?	Comunicação	Meios de comunicação utilizados

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

Também foram extraídos indicadores da apresentação de características de pessoas que trabalham em cooperação.

Quadro 4 - Indicadores de grupos e equipes de trabalho eficazes

Critério	Indicadores para cooperação	Grau de cooperação
	Interagem dois ou mais indivíduos para atingir objetivos específicos.	
Tamanho/ Modo da cooperação	Professores trabalham em grupos interpares, isolados uns dos outros, e cada professor pertence a um só grupo.	Menor/ restrito
Tamanho/ Modo da cooperação	Subgrupos defendem seus interesses individuais.	Menor/ restrito
Tamanho/ Modo da cooperação	Professores associado a subgrupo tem menos empatia com outros grupos.	Menor/ restrito
Tamanho/ Modo da cooperação	Há interdependências entre as pessoas que interagem.	Menor/ restrito
Tamanho/ Modo da cooperação	A responsabilidade para a ação é partilhada.	Menor/ restrito
Tamanho/ Modo da cooperação	Existe uma sinergia neutra.	Menor/ restrito
Planejamento	Existe uma cooperação obrigatória, regulada administrativamente, burocrática e fixas no tempo e no espaço.	Menor/ restrito
Planejamento	Professores cooperam no que diz respeito de	Menor/

	aspectos específicos, técnicos e imediatos a curto prazo fora do contexto de sala de aula (conselhos, trocas de dicas, partilha de material, revisão de recursos, planejamento).	Restrito
Ensino	Professores interagem por trabalhar de maneira mais próxima (disciplinas, ciclo, ano escolar).	Menor/ Restrito
Ensino	Os professores não conseguem se enxergar como parte de um todo, mas como docentes de uma determinada área disciplina.	Menor/ Restrito
Tamanho/ Modo da cooperação	Existe uma sinergia positiva (a soma é maior do que suas partes).	Maior/ Ampla
Tamanho/ Modo da cooperação	O esforço dos indivíduos é coordenado.	Maior/ Ampla

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de (HARGREAVES, 1998 apud BOY, 2011; ROBBINS, 2004)

Diante da complexidade de características do agir cooperativo, fez-se a seguinte escolha de indicadores: Tempo disponibilizado para a cooperação; benefícios das ações cooperativas/colaborativas; predisposição para cooperar/colaborar; obstáculos para cooperar e vantagens da cooperação entre professores no ambiente escolar.

3.2 COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

A coleta dos dados nas quatro escolas ocorreu no mês de dezembro, janeiro e finalizou dia primeiro de fevereiro, mas antes da aplicação dos questionários com os professores das quatro escolas participantes desta pesquisa, foi realizado um pré-teste para verificar a clareza das perguntas e o tempo necessário para respostas. Foram aplicados 12 questionários impressos em uma escola localizada em Aracaju, isso se deu com a ajuda de um colega do Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização de Educação (APOGEU).

Nas quatro escolas participantes desta pesquisa, os questionários foram aplicados com os professores na plataforma *online* via *Whatsapp*, esta opção se deu devido os docentes estarem em período de férias. O conteúdo do questionário dividia-se em três blocos. O primeiro bloco foi composto por perguntas de informações básicas sobre a profissão. O segundo por informações acerca da compreensão do conceito de

cooperação entre professores e o terceiro bloco sobre a cultura da cooperação profissional na escola. O tempo estimado de resposta era entre 10 a 15 minutos.

Para a aplicação dos questionários, a gestão da escola disponibilizou os contatos telefônicos dos docentes. A visita para solicitação dos números dos professores ocorreu em cada escola em dia específico, previamente marcado com a gestão. Os contatos foram disponibilizados nas respectivas escolas, porém, as ligações direcionadas aos professores com posterior envio do questionário via *whatsapp* foram realizadas na residência da autora desta pesquisa, devido ao fácil acesso à internet.

O número total de professores do ensino regular das quatro escolas foi de 55 docentes. Destes, apenas um professor não foi possível entrar em contato devido o número telefônico disponibilizado cair na caixa postal e o mesmo não ter disponível o aplicativo *whatsapp*. O tempo disponibilizado para acesso de resposta foi de 29 de janeiro de 2019 a 01 de fevereiro de 2019. Dos 54 professores em que o questionário foi enviado, 47 responderam. Isso significa uma taxa de retorno de 87,037%. Justificaram não responder o questionário, 3 professores. Os motivos da justificativa foram: acesso lento a internet e não conseguir abrir o documento (1 professor); estar viajando e de licença (1 professor); estar de férias e não poder responder (1 professor). Os demais não justificaram e não responderam. É válido frisar também que um professor não dominava a ferramenta utilizada, porém, demonstrou em diversos momentos de conversas constantes, o desejo em participar da pesquisa e a boa vontade em contribuir. Por isso, disponibilizou-se, por parte da pesquisadora, ir à residência da mesma para esclarecer o manuseio do aplicativo.

Os dados coletados por meio do questionário foram tabelados em Excel. Para a análise são usados quatro *clusters*: escola rural, ciclo I e médio porte, escola rural, ciclo I e II e grande porte, escola urbana, ciclo I e médio porte, escola urbana, ciclo I e II e grande porte.

Nos dias das visitas nas escolas, além de coletar o contato dos docentes, também foi realizada a entrevista com a pessoa responsável pela coordenação pedagógica de cada instituição. A resposta à entrevista semiestruturada foi gravada e acompanhada com anotações no Diário de Campo da autora desta pesquisa. A gravação foi transcrita para ser analisada pela identificação de palavras-chave e a contextualização das mesmas.

Também se aproveitou as visitas para coletar dados institucionais para caracterizar as escolas. E foi solicitado cópias dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)

das quatro escolas para posterior análise. Duas escolas disponibilizaram os PPPs por e-mail, uma permitiu fazer cópia e outra somente autorizou a leitura na escola.

Na pesquisa documental dos Projetos Político-Pedagógicos foi contado o uso dos conceitos ‘coopera*’, ‘colabo*’, ‘colet*’ e descritos os contextos do seu uso. Os dados coletados foram analisados à luz da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2006). A análise de conteúdo pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos [sic] de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2006, p.44).

3.3 UNIVERSO DA PESQUISA E ESCOLAS PARTICIPANTES

Foram elegidas, como lócus da pesquisa, quatro instituições que ofertam o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino fundamental II (6º a 9º ano) da rede pública municipal de ensino de Lagarto/SE. As escolas foram agrupadas por zona rural/urbana e sua organização, ou seja, escolas que ofertam o ensino fundamental I e escolas que ofertam o ensino fundamental I e II.

Para isso, um levantamento das unidades escolares em exercício no ano 2018 foi realizado. O resultado mostrou que 61 escolas ofertam o ensino fundamental I e II, além de 13 unidades de educação infantil que aqui são desconsideradas. Algumas escolas que ofertam o ensino fundamental também ofertam turmas de pré-escola, contudo, estas também não foram detalhadas por não serem foco desta pesquisa. A Secretaria Municipal de Educação organiza/distribui internamente as escolas por regiões, como mostra a Tabela a seguir.

Tabela 3 – Número de escolas municipais do Ensino Fundamental da rede de Lagarto-SE, distribuídos por região, zona e Oferta de Ensino

Região	Nº de escolas	Localização/zona		Ofertas de Ensino	
		Rural	Urbana	EF I	EF I e II EF II
I	13	-	13	6	7
II	9	9	-	7	2
III	8	8	-	5	3
IV	9	9	-	6	3
V	10	10	-	7	3
VI	12	12	-	10	2
Total	61	48	13	41	20

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponibilizados por setor do Censo escolar (Secretaria Municipal de Educação), 2018.

Após o levantamento das unidades escolares, o número das instituições foi organizado obedecendo às características selecionadas dos *clusters*, conforme demonstrado na Tabela a seguir.

Tabela 4 – Número de escolas municipais do Ensino Fundamental da rede de Lagarto-SE, distribuídos por Oferta de Ensino

Característica da oferta de ensino	Nº de escolas
Escolas urbanas que ofertam ensino fundamental I	6
Escolas urbanas que ofertam ensino fundamental I I.	7
Escolas rurais que ofertam ensino fundamental I	35
Escolas rurais que ofertam ensino fundamental I I	13
Total	61

Fonte: Elaboração pela autora, a partir de dados disponibilizados por setor do Censo escolar (Secretaria Municipal de Educação), 2018.

As escolas participantes foram selecionadas aleatoriamente, obedecendo às características selecionadas dos *clusters* acima citados. São elas: Escola Municipal Doutor Lourival Batista, Escola Municipal Eliezer Porto, Escola Municipal Monsenhor Jason Barbosa Coelho e Escola Municipal Paulo Rodrigues do Nascimento. Porém, por um compromisso ético que garante o anonimato das pessoas participantes desta pesquisa e o total sigilo quanto a eventuais informações confidenciais das instituições, serão adotados nomes fictício para cada escola. As mesmas serão denominadas de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. E para não prejudicar o anonimato também

optou-se por se referir na descrição dos dados fornecidos aos atores envolvidos na pesquisa com gênero masculino.

É válido esclarecer que todas as instituições de ensino participantes da pesquisa assinaram um documento denominado Carta de Anuência confirmando o consentimento da escola para a realização da pesquisa. Já os participantes das entrevistas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante aos entrevistados o anonimato e o total sigilo quanto a eventuais informações prestadas, e garante ao pesquisador que ninguém participou de forma obrigatória, ou seja, sua participação na pesquisa é de livre consentimento. Os questionários foram aplicados *online*, sob garantia do anonimato e sigilo das informações prestadas pelos respondentes.

As Escolas C e D participantes da pesquisa ofertam somente o ensino fundamental I, sendo que uma também oferta a educação infantil. Uma delas localiza-se na zona urbana e outra na zona rural. E as Escolas A e B ofertam tanto o ensino fundamental I quanto o II, também localizadas uma em zona urbana e outra na zona rural. As duas escolas que ofertam o ensino fundamental I, consideram-se de médio porte, devido, entre outros fatores, ter um corpo discente de menos que cento e noventa (190) alunos, um quantitativo de professores menor ou igual a nove (9) e menos que cinco (5) de salas de aula. As escolas que ofertam o ensino fundamental I e II consideram-se de grande porte por terem um corpo discente maior que duzentos e cinquenta (250) alunos, um quantitativo de professores maior que quinze (15) e mais ou igual a cinco (5) salas de aula.

Optou-se por descrever a seguir algumas características das escolas que constroem um contexto que demanda não só uma cooperação entre professores do ensino regular, mas também entre professor e professor da sala de recurso desta instituição, como também entre professores e atores, que aqui chamamos de extraescolares.

As Escolas A e B oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em suas respectivas Salas de Recursos, ambas com duas turmas, sendo uma turma ofertada no turno matutino e outra no turno vespertino. O número de alunos com Necessidades Educacionais Especializadas (NEEs) matriculados em 2018 nessas instituições foram dezesseis (16) e, em outra, nove (9) alunos. Os alunos que frequentam a Sala de Recurso das respectivas instituições não são, em sua totalidade, oriundos do ensino regular das mesmas. Alguns deles são matriculados no ensino

regular em outras escolas e, no contraturno, são matriculados e frequentam a Sala de Recurso.

Na Escola A os tipos de NEEs que esses alunos apresentam de acordo com os relatórios médicos são: Retardo mental, Autismo, Paralisia cerebral, Síndrome de *Down*, Transtornos globais do desenvolvimento, Epilepsia e Esquizofrenia. Alguns alunos se encaixam em mais de uma necessidade. E na escola B, os tipos de NEEs que esses alunos apresentam, de acordo com os relatórios médicos, são: Síndrome de *Down*, Autismo, Esquizofrenia, Deficiência mental, Epilepsia. Alguns alunos também se encaixam em mais de uma necessidade. A Escola D não oferta o Atendimento educacional especializado através da sala de recurso. Contudo, dois (2) alunos que estão matriculados no ensino regular têm necessidades educacionais especializadas. Um dos alunos é diagnosticado com autismo, outro, retardo mental. Esses alunos frequentam sala de recurso em outra instituição no turno oposto. E a Escola C tem cinco (5) alunos com necessidades especiais matriculados no ensino regular. Nos relatórios destes alunos constam que os tipos de Necessidades Educacionais Especializadas são: Autismo, *Down*, Transtorno Específico do desenvolvimento das habilidades escolares e Transtorno Hipercinéticos. Esses discentes também frequentam no turno oposto outra instituição para o Atendimento Educacional Especializado.

Por ter perguntado aos professores também sobre experiências de cooperação com profissionais da escola, que não são professores, aproveita-se aqui para descrever os programas que preveem a inserção de atores extraescolares. O Programa Novo Mais Educação (PNME) ⁷, por exemplo, demanda explicitamente uma articulação das ações entre ensino regular e atividades desenvolvidas no programa. Porém, para que essa conexão ocorra se espera uma cooperação entre os novos atores, professores do ensino regular, gestão escolar e demais funcionários. Isso implica a necessidade de cooperação (BRASIL, 2018).

As Escolas B, C e D aderiram ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA)⁸. E as Escolas A e B aderiram ao Programa Novo Mais Educação (PNME). Porém, na instituição A as atividades do programa previstas para o ano letivo de 2018, não foi executada, isso é justificado devido à falta de carteiras para os alunos sentarem. Como o

⁷ O Programa Novo Mais Educação é uma estratégia do Governo federal que visa melhorar a aprendizagem de português e matemática no ensino fundamental de crianças e adolescentes por meio da ampliação da jornada escolar. Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>.

⁸ Programa Mais Alfabetização é uma estratégia do governo para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

programa não foi executado no ano letivo de 2018, para fins desta pesquisa não será contado.

O PNME tem como público alvo alunos do ensino fundamental I e II. E a escola tem autonomia para escolher em ofertar 5 ou 15 horas de atividades semanais. A escola B optou por ofertar cinco (5) horas de atividades semanais. Essas atividades distribuem-se em: Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática. É previsto o atendimento a cem (100) alunos, organizados em quatro (4) turmas. Para auxiliar as atividades do programa nas escolas é previsto três novos atores escolares: O articulador da escola, responsável por coordenar, organizar e articular as atividades do PNME com as ações do ensino regular, o mediador da aprendizagem, que é o responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico (Português e Matemática) e o facilitador (somente faz parte das escolas que optarem por 15 horas semanais) que é responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola, sendo os dois últimos, trabalhos de natureza voluntária.

O PMALFA tem como público alvo os alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental I. O programa tem por finalidades a alfabetização de crianças por meio do acompanhamento pedagógico específico e a prevenção ao abandono, a distorção idade/ano e a reprovação que acontece mediante a intensificação de ações pedagógicas. O professor alfabetizador poderá optar por receber o apoio do assistente de alfabetização em sua sala de aula. Esse assistente exerce um trabalho voluntário, recebendo apenas um ressarcimento para gastos com alimentação e transporte. A escola B contou, no ano de 2018, com a ajuda de um (1) assistente na turma do 1º ano do fundamental I. As Escolas C e D contaram, em 2018, com a ajuda de dois (2) assistentes de alfabetização cada, sendo uma para turma do 1º ano e outro para turma do 2º ano do fundamental I respectivamente.

O quadro abaixo aborda de forma sintetizada as informações acima listadas sobre as características de cada escola.

Quadro – 5 Características das escolas participantes

Escolas	Porte	Zona	Nível de ensino	Nº de professores de ensino regular	Nº de professores (AEE)	Nº de alunos 2018)	Nº de alunos no AEE (2018)	Nº de atores extra-escolares
A	Grande	Rural	EF I e EF II	21	2	347	16	–
B	Grande	Urbana	EF I e EF II	16	1	262	9	5
C	Médio	Rural	EF I (e Educação infantil)*	9	–	179	–	2
D	Médio	Urbana	EF I	9	–	182	–	2

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponibilizados pelas escolas campo, 2018.

*Aqui desconsiderado

Além das características acima apresentadas, também são descritos o número de turmas e o turno ofertado de cada escola como mostra o quadro a seguir.

Quadro – 6 Número de turmas e o turno ofertado das escolas campo

Escola A										
Turno	Número de Turmas do Ensino Fundamental ofertada (2018)									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	AEE
Matutino	–	–	1	2	2	2	2	–	–	1
Vespertino	–	–	–	–	–	1	1	3	2	1
Escola B										
Turno	Número de Turmas do Ensino Fundamental ofertada (2018)									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	AEE
Matutino	–	–	–	–	–	2	1	1	1	1
Vespertino	1	1	1	1	1	–	–	–	–	1
Escola C										
Turno	Número de Turmas do Ensino Fundamental ofertada (2018)									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	AEE
Matutino	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Vespertino	–	1	1	1	1	–	–	–	–	–
Escola D										
Turno	Número de Turmas do Ensino Fundamental ofertada (2018)									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	AEE
Matutino	–	–	1	2	1	–	–	–	–	–
Vespertino	1	2	1	–	–	–	–	–	–	–

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponibilizados pelas escolas campo, 2018.

No que se refere à estrutura física de cada escola, o quadro a seguir descreve os espaços físicos das instituições pesquisadas.

Quadro – 7 Tipos e quantidade de espaços em cada escola campo

Tipos de Espaços	Escolas			
	A	B	C	D
Salas de aula	10	5	4	4
Laboratório de informática	1	1	—	—
Sala de professores	1	1	—	—
Sala de recurso	1	1	—	—
Sala secretaria	1	1	1	1
Sala diretoria	1	1	—	—
Biblioteca	1	—	—	—
Cozinha	1	1	1	1
Almoxarifado	1	1	1	—
Pátios cobertos	3	2	1	1
Pátios descobertos	2	2	1	1
Quadra poliesportiva	1	—	—	—

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponibilizados pelas escolas campo, 2018.

4. RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados levantados em campo e contempla também a análise dos PPPs das escolas pesquisadas.

4.1 A COOPERAÇÃO NA E PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para identificar como as instituições registraram por escrito suas concepções/intenções acerca do trabalho cooperativo entre professores em âmbito escolar, analisaram-se os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das quatro (4) escolas em que a pesquisa ocorreu. Na análise, contou-se o número de vezes que as palavras ‘coopera*’, ‘colabo*’, ‘colet*’ aparecem e aqui são descritos os contextos do seu uso.

Tabela 5 – Número do uso de conceitos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas participantes.

Projeto Político Pedagógico	Análise do número de vezes que os conceitos aparecem nos PPPs			
	Coopera*	Colabo*	Colet*	Total
Escola A (2017)	1	2	9	12
Escola B (2016)	1	–	4	5
Escola C (2017)	5	6	28	39
Escola D*	2	2	7	11

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos Projetos Político-Pedagógicos, 2018.

Obs.* O documento não faz menção ao ano da elaboração da proposta e tampouco ao nome da escola, referindo, em vez disso, à Secretaria da Educação do Município de Lagarto (SEMED).

Antes de descrever os contextos que tratam do agir cooperativo do professor, vale mencionar que neste primeiro acesso ao documento, revelou-se que há trechos idênticos entre os PPPs das Escolas A, C e D, como por exemplo, os objetivos gerais das respectivas instituições.

Integrar a escola, a família e a comunidade escolar com vista no desempenho mais eficaz do processo educativo, adequando o currículo às necessidades de aprendizagem do discente, bem como

considerar valores culturais, estimulando a sua participação consciente, criativa e cooperativa, preparando-o para o pleno exercício da cidadania através da mediação e produção de conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, a partir da renovação da prática pedagógica. (PPP/ESCOLA A, 2017, p 22; PPP/ESCOLA C, 2017, p 21; PPP/ESCOLA D, p. 29)

Na Escola A (grande porte rural), o referido documento menciona a cooperação entre professores. A Escola D (médio porte urbana) usa a mesma escrita em seu PPP.

O professor necessita ser capaz de administrar as contribuições individuais, gerenciando numa perspectiva coletiva, elevando o conhecimento a níveis mais elaborados; é um dos papéis mais importantes dos professores das escolas municipais de Lagarto – SE. (PPP/ ESCOLA A, 2017, p. 29; PPP/ ESCOLA D, p.36)

Os dois PPPs associam cooperação a projetos desenvolvidos nas escolas, pois, em ambos os documentos, é explícito que estes “[...] serão organizados pelos professores de cada ano/série. Eles são efeitos do processo de interação dos docentes sobre a análise dos objetivos e conceitos e das informações sobre os interesses e necessidades do seu grupo.” (PPP/ ESCOLA A, 2017, p. 28; PPP/ ESCOLA D, p. 36).

Em momento posterior a essa pesquisa, recomenda-se investigar sobre o processo de elaboração desses documentos escolares que, conforme lei, deve ser elaborado e executado pelos próprios estabelecimentos de ensino. (LDBEN/96, art. 12, I). O foco aqui, no entanto, é o uso de cooperação do professor e entre professores. Por ser um documento norteador das ações, buscou-se identificar se e como os Projetos Político-Pedagógicos das quatro instituições pesquisadas norteiam seus respectivos professores a respeito da cooperação entre eles.

No PPP da Escola A (grande porte rural), além da cooperação entre professores, acima descrita, menciona-se que o trabalho desenvolvido pela instituição será realizado coletivamente.

O PPP da Escola B (grande porte urbana) aponta que são desenvolvidos os procedimentos metodológicos por meio da pedagogia de projetos, pois esses “[...] possibilitam a contextualização dos conteúdos e a articulação entre os membros da comunidade escolar.” (PPP/ESCOLA B, 2016, p. 8). E nos objetivos estratégicos da escola é descrito o contexto em que o trabalho é organizado: “organizar um trabalho em equipe, onde cada pessoa dentro da escola contribui e partilha suas tarefas, para alcançar o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.” (PPP/ESCOLA B, 2016, p. 8). Há

menção da cooperação do professor nos seguintes contextos: no trabalho desenvolvido pela instituição ser realizado cooperativamente e na avaliação qualitativa do aluno, a ser realizada por meio de trabalhos individuais e coletivos, sendo similar à Escola A (grande porte rural). Destaca-se aqui o incentivo explícito para uma cooperação: “incentivar atitudes de respeito, responsabilidade e cooperação no ambiente escolar.” (PPP/ESCOLA B, 2016, p. 12). Essa cooperação se refere ao planejamento pedagógico que

[...] ocorre de forma coletiva, para o qual professores, pedagoga e equipe diretiva se encontram a fim de discutir as dificuldades e problemas encontrados, direcionando as ações didáticas e metodológicas para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. (PPP/ESCOLA B, 2016, p. 16 -17)

E a própria construção do projeto político pedagógico,

[...] a nossa proposta pedagógica tem a intenção de traduzir o exercício permanente da reflexão de uma comunidade escolar sobre a sua realidade e necessidades e, a partir desta, apontar ações e estratégias conjuntas que favoreçam uma prática educativa humanizada e comprometida [...] o presente documento, construído coletivamente representa apenas uma semente [...]”(PPP/ESCOLA B, 2016, p. 5)

No PPP da Escola C (médio porte rural), é mencionado o papel do coordenador pedagógico. Este faz parte de um coletivo que compõe a escola e seu trabalho se dá “[...] buscando as parcerias mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador e emancipatório.”(PPP/ESCOLA C, 2017, p. 27). A instituição tem como um dos princípios que norteiam seu trabalho,

Da individualidade e da construção coletiva, pelo qual a escola deve conscientizar-se de que a educação é a construção existencial de indivíduos e da coletividade, onde cada cidadão tem o direito de ser o que é, e, ao mesmo tempo, a completa realização do grupo (PPP/ESCOLA C, 2017, p. 16)

O ensino é ministrado também por princípios epistemológicos, entre eles, o conhecimento como uma construção coletiva dentro e fora do ambiente escolar. A instituição adota uma educação voltada para a construção de uma sociedade solidária que busca ações cooperativas e não individualistas. É objetivo estratégico da escola:

“atender as diversidades de forma a colaborar para que o sujeito se torne crítico e transformador da sociedade em que está inserido.” (PPP/ESCOLA C, 2017, p.15, XI)

Por fim, no PPP da Escola D (médio porte urbana) além da cooperação entre professores, acima descrita, é mencionada a mesma citação da escola C referente aos princípios epistemológicos e a uma educação voltada para a construção de uma sociedade solidária que busca ações cooperativas e não individualistas.

A análise mostrou que apenas duas escolas (A grande porte rural e D médio porte urbana) se referem explicitamente à cooperação entre professores, contudo, ainda muito timidamente. Não é claro no documento o que está se entendendo como cooperação entre professores. As quatro instituições mencionam que buscam realizar seus trabalhos de forma cooperativa, referindo-se a todos os atores escolares.

Como já abordado por Thuller e Perrenoud (2006) no texto acima, quando a cooperação não estiver inscrita conceitual e estruturalmente na organização do trabalho pedagógico, a cooperação entre os docentes dependerá do livre arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento. Por isso, sendo o Projeto Político Pedagógico o documento que norteia a ação pedagógica, é na sua construção que se abre espaço para discutir/definir tal conceito, pois, uma vez definido coletivamente, espera-se que cada ator (professor) sinta-se corresponsável pela concretização das ações predefinidas.

A LDBEN/96 prevê que os docentes participem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino na qual trabalham, por isso, se quis verificar se houve cooperação dos professores na elaboração do PPP.

Na Escola A, 76,2% dos professores concordam que houve uma cooperação de todos os professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição, 18,2% da B, 87,5% da C e 16,6% da D. Porém, se quis saber também se ele próprio participou efetivamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição, deste modo, 38,1% dos professores da Escola A disseram ter participado ativamente; 25% da B; 37,5% da C e 16,6% da D.”

Embora 76,2% dos professores da Escola A reconheçam uma participação dos professores na elaboração do PPP, quando questionado sobre sua própria participação, somente 38,1% informaram participar ativamente. O mesmo ocorre com as Escolas B e C. Na Escola D o número de professores é coerente tanto no reconhecimento da participação de todos como também na sua efetiva participação.

A análise até aqui mostrou que não tem ou pouco tem explicitamente fixado o que se compreende como cooperação do professor e como ela poderá ocorrer. Por isso, buscamos compreender o que os professores entendem como cooperação.

As ações que os professores interpretam como cooperações entre eles no ambiente escolar foram listadas pelos mesmos. A maioria dos professores (76,2% dos professores da Escola A (grande porte rural), 66,6%, da Escola B (grande porte urbana); 87,5% da Escola C (médio porte rural) e 50% da Escola D (médio porte urbana) consideram a avaliação coletiva do sucesso ou fracasso de atividades pedagógicas uma cooperação. Além disso, apontam como atos cooperativos: compartilhar materiais com outros professores (66,6% dos professores da Escola A; 50% da Escola B; 100% da Escola C e 83,3% da Escola D); executar tarefas junto com colegas (52% dos professores da Escola A, 50% da Escola B; 62,5% da Escola C e 66,6 % da Escola D). Essas características de atividades cooperativas também são apontadas por Lima (2002; LITTLE, 1990 apud LIMA; FIALHO, 2015). Esse dado pode ser considerado animador visto que o número de professores respondentes que concordam, tanto das escolas rurais de médio e grande porte, quanto os das escolas urbanas de médio e grande porte, é igual ou maior que 50%.

Na Escola A (grande porte rural), menos de 50% dos professores concordam que aconselhar colegas sobre sua prática pedagógica, ajudar no planejamento pedagógico do colega e planejar as próprias aulas com ajuda de colegas significa cooperação. Nas Escolas B (grande porte urbana) e C (médio porte rural), menos de 50% dos professores concordam que aconselhar colegas sobre sua prática pedagógica é cooperação entre eles. Na Escola D (médio porte rural), nenhum professor marcou esta opção. Essas características de atividades cooperativas também são apontadas por Lima (2002; LITTLE, 1990 apud LIMA; FIALHO, 2015) embora pouco reconhecida pelos professores.

Ajudar no planejamento pedagógico do colega é considerado cooperação por 50% dos professores da Escola B (grande porte urbana); 62,5% na Escola C (médio porte rural) e 66,6% na Escola D (médio porte urbana). Concordam que planejar as próprias aulas com ajuda de colegas é cooperação 62,5% dos professores na Escola B (grande porte urbana); 50% na Escola C (médio porte rural) e 66,6% na Escola D (médio porte urbana). Apenas um professor da Escola de grande porte urbana acrescentou que cooperação se dá também na avaliação do rendimento escolar do aluno junto com colegas.

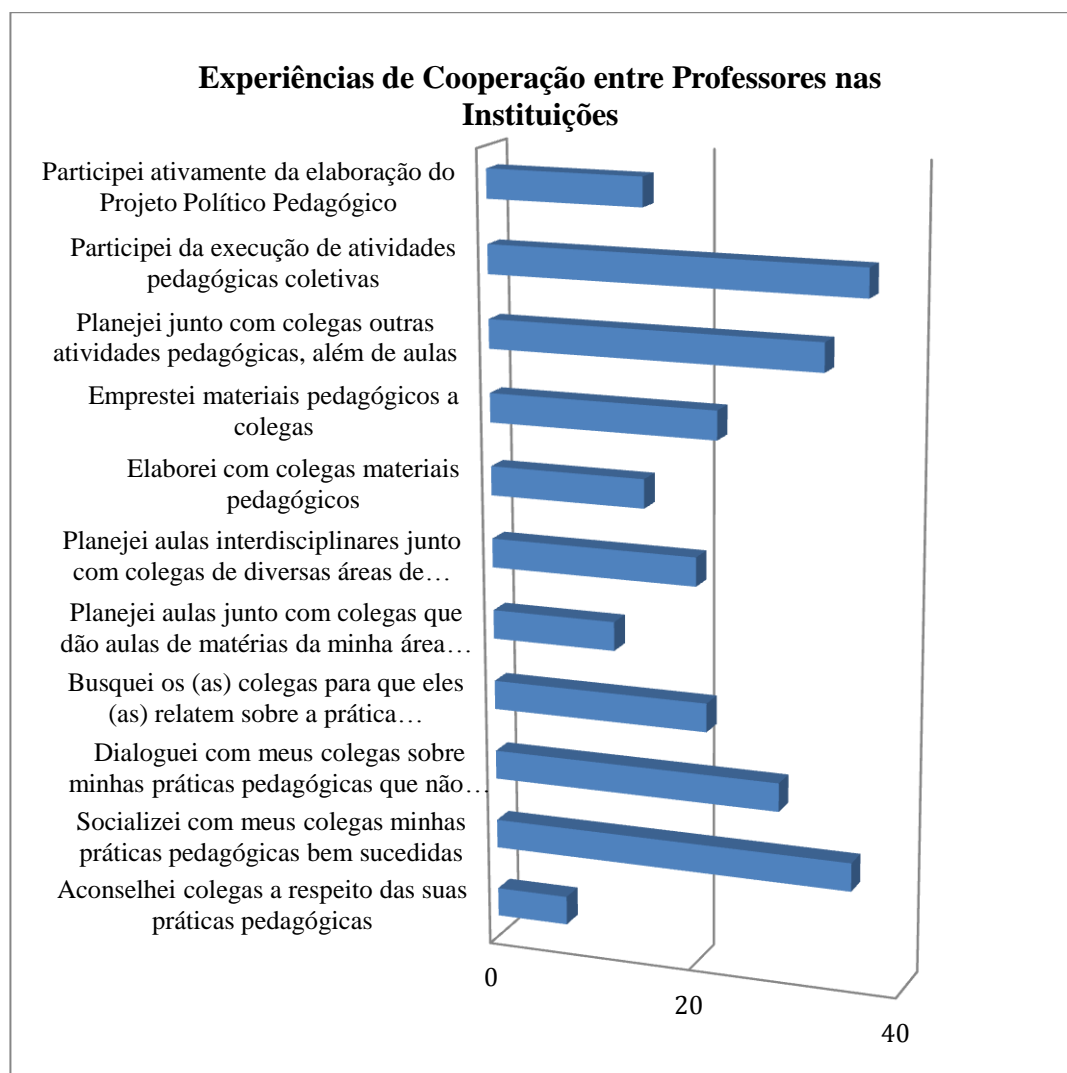
São amplas as possibilidades de manifestação da cooperação profissional em âmbito escolar, por isso, uma sistematização do conceito é imprescindível para discutir o conceito, planejar e alinhar as ações coletivamente, a fim de buscar soluções criativas para diferentes problemas.

4.2. EXPERIÊNCIAS DO TRABALHO COOPERATIVO ENTRE PROFESSORES

Nesta seção, descrevem-se as experiências de cooperação vividas nas escolas, as condições que favorecem essa cooperação e os motivos que levam ou não os participantes da pesquisa a cooperarem entre si.

4.2.1 Objetivos de cooperação

Os docentes assinalaram quais das alternativas de exemplos de cooperação, ofertadas nos questionários, foram vividas no ano letivo de 2018. O gráfico a seguir faz um resumo das experiências de cooperação dos professores vivenciadas no ano letivo de 2018 das quatro instituições.

Gráfico 1- Experiências de Cooperação entre Professores nas Instituições

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos professores, 2019.

Além das experiências de cooperação relatadas pelos professores, buscou-se a percepção dos coordenadores pedagógicos das respectivas instituições acerca das ações de cooperação entre professores que ele próprio identifica no ambiente escolar. Na Escola A (grande porte rural), o coordenador pedagógico fala que é perceptível à cooperação entre professores na “[...] troca de experiências, na troca de leituras, [...] acontece também assim, trazer atividades, livros, indicar livros, filmes. É, até mesmo assim, de conversar com a gente [...]” (C.P/ESCOLA A, 2019). Há também a troca de “[...] materiais, sites, indicam até onde fazer pós.” (C.P/ESCOLA A, 2019). A cooperação acontece também por meio das tecnologias da informação e comunicação, via *whatsApp*: “[...] nós temos um grupo aqui na escola e às vezes eles postam: Olhe fulano, esse vídeo aqui, veja a situação daquele seu aluno [...]”.(C.P/ESCOLA A, 2019)

A fala do coordenador pedagógico da Escola A referente à troca de experiências e de materiais assemelha-se a algumas das ações que os próprios professores informaram realizar no decorrer do ano letivo, como por exemplo: socializar com colegas práticas pedagógicas bem sucedidas (14 professores); dialogar com colegas as práticas que não deram certo (14 professores) e emprestar materiais pedagógicos (7 professores).

O coordenador pedagógico da Escola B (grande porte urbana) menciona as ações que já conseguem ver de cooperação entre professores na instituição: “[...] os projetos, a gente tem projetos aqui interdisciplinares que os professores eles se juntam pra desenvolver atividades, principalmente na parte pedagógica” (C.P/ESCOLA B, 2019). Na visão do coordenador, a cooperação identificada por ele está atrelada à questão do ensino, como por exemplo, “[...] a questão deles se ajudarem na hora de fazer alguma atividade, na hora de buscar alguma melhoria pro aluno, isso eu vejo sempre.” (C.P/ESCOLA B, 2019).

O que o coordenador pedagógico da Escola B explicita coincide com uma das citações dos professores desta instituição referente as suas experiências cooperativas, qual seja, planejou junto com colegas outras atividades pedagógicas além de aulas, como por exemplo, projetos (8 professores).

Já na Escola C (médio porte rural), o coordenador pedagógico fala que a cooperação entre professores ocorre, entre outros, na ajuda a uma professora que tem um aluno autista: “[...] só que no caso dele é gravíssimo [...]” (C.P/ESCOLA C, 2019). Esse professor tem um auxiliar em sua sala, porém, “[...] só os dois não ajudam, não dá conta do aluno, e a preocupação desse professor, sobre esse aluno é ele não se machucar, né? Porque como ele é agressivo, ele parte pra cima [...]” (C.P/ESCOLA C, 2019), quando acontecem essas crises, os demais professores “[...] saem da sala, para ajudar, colaborar com o trabalho do outro professor, não só com o do outro professor como do ajudante, como do auxiliar [...]” (C.P/ESCOLA C, 2019).

O coordenador fala também que a cooperação entre professores acontece no dia da formatura do ABC dos alunos da instituição.

[...] a gente tem [...] o professor que no final do ano ele se preocupa muito, ele passa o ano todo na realidade, se preocupando com a formatura e quando chega no final, no dia mesmo da formatura, todo mundo se junta, [...] tanto a equipe diretiva conjunto com os professores pra ajudar esse professor. Há um companheirismo nesse dia. E olhe que tudo flui com sucesso e com êxito. E quando acaba, aí faz “ufa”, acabou! (risos). E deu certo. (C.P/ESCOLA C, 2019)

O conceito de cooperação entre professores, compreendido e exemplificado pelo coordenador pedagógico, assemelha-se ao exemplo anterior por ele dado: de ajuda física e não do conceito de cooperação entre professores tratado neste texto, visto que o professor - em que sua fala alude - parece preocupar-se/pensar em ações exequíveis para a formatura durante todo o ano, mas somente no dia da formatura é que ocorre a ajuda de todos, para executar a ação por ele planejada.

O coordenador menciona ainda alguns projetos, um deles elaborado por um professor e desenvolvido por todos na escola no ano de 2018: “[...] tem um projeto mesmo que foi um professor; ele trouxe pra nós algo assim, bom pra escola [...]” (C.P/ESCOLA C, 2019). O outro é um projeto de leitura, que segundo o coordenador foi uma exigência da Secretaria de Educação por meio dos coordenadores regionais: “[...] a coordenação, ela exigiu bastante, que todas as escolas tivessem um projeto de leitura, por que todas as matérias vai precisar leitura [...]” (C.P/ESCOLA C, 2019). Mencionou também algumas apresentações realizadas pelos alunos na culminância do projeto: “[...] o projeto daqui de leitura foi muito rico, as apresentações foram belíssimas, de João e Maria, do Gato. Foram lindas as apresentações”. (C.P/ESCOLA C, 2019). A fala do coordenador pedagógico da Escola C corresponde a uma das ações que os professores mencionaram ter realizado no ano letivo de 2018, qual seja, participar da execução de atividades pedagógicas coletivas (7 professores).

E o coordenador pedagógico da Escola D (médio porte/urbana) explicita as experiências de cooperação entre professores perceptíveis na instituição:

Sempre tão se reunindo, sempre tão elaborando dinâmica, sempre tão trabalhando juntos também. Quando a gente tem o sábado letivo mesmo, entendeu? Os professores se juntam com o outro, fazem dinâmicas, é! Apresentações, tipo teatro, e várias coisas [...]. (C.P/ESCOLAS D, 2019)

O coordenador também falou sobre projetos desenvolvidos na escola: “[...] sempre estamos trabalhando com projetos. Projetos de leituras, entendeu? Projeto interdisciplinar e outros projetos [...]” (C.P/ESCOLAS D, 2019). Complementou que as ações de cooperação entre os professores se dão conforme o ano: “[...] isso é como eu tô dizendo, é conforme o ano vai aparecendo às ideias eles vão elaborando e vai acontecendo” (C.P/ESCOLA D, 2019). Ou seja, pressupõe-se que ocorre sem planejamento prévio do que se pretende.

A percepção das ações cooperativas entre professores que o coordenador pedagógico tem associa-se a uma das menções dadas pelos professores que é “participar da execução de atividades pedagógicas coletivas” (4 professores).

4.2.2 Trabalho em grupo ou trabalho em equipe

A análise das falas dos quatro coordenadores pedagógicos mostrou que a cooperação, por eles observada nas instituições, em sua maioria ocorre como um trabalho em grupo, conforme as características elencadas por Robbins (2004). Para lembrar, segundo este autor, trabalho em grupo é entendido como uma forma de colaboração entre dois ou mais indivíduos, que, em interação, compartilham informações e tomam decisões para auxiliar cada membro. O desempenho consiste no somatório das contribuições individuais, sem criar uma sinergia positiva e a responsabilidade de cada membro é individual. (ROBBINS, 2004).

Por sua vez, trabalho em equipe é uma forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, responsabilidade partilhada (individual e mútua), empenho e aperfeiçoamento coletivos capazes de gerar uma sinergia positiva. As habilidades dos membros se complementam, além da maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica do trabalho efetuado. (HARGREAVES, 1998 apud BOY, 2011; ROBBINS, 2004).

A fala dos coordenadores pedagógicos das quatro escolas traz vestígios do tipo de cooperação que os trabalhos das instituições são desenvolvidos. Na escola A (grande porte rural), por exemplo, o coordenador relatou sobre um dos projetos trabalhados no ano letivo de 2018, este surgiu do cotidiano escolar “[...] ano passado surgiu um problema com bullying. Aí teve um professor que teve a ideia de trabalhar, [...] Ele trouxe para gente a ideia, disse que queria fazer e nós damos total apoio. [...] ele trabalhou com algumas turmas, por que são as que ele ensinava.” (C.P/ ESCOLA A, 2019). Na concepção do coordenador pedagógico o projeto foi realizado em cooperação com os demais professores pois “[...] apesar de ter abordado uma turma, porque foi percebido que essa turma, [...] a gente leva esse conteúdo para as outras turmas, principalmente nas aulas de religião.” (C.P/ ESCOLA A, 2019). Acrescentou ainda que “[...] a gente trouxe é, uma psicóloga para conversar com os alunos, fizemos palestra

aqui, duas palestras. Aí vem a questão do pessoal do PSE⁹, que também trabalharam aqui, abordaram o tema [...]”.(C.P/ ESCOLA A, 2019). A responsabilidade dos coordenadores no desenvolver dos projetos é

[...] a divulgação do projeto, da gente procurar palestrante, a necessidades de materiais, ou até mesmo a gente como recurso humano. Às vezes a gente também vai para sala de aula, quando a gente entende do conteúdo pra poder dar um suporte também. (C.P/ ESCOLA A, 2019)

Nos projetos, a divisão das tarefas ocorre por que “[...] a gente separa por disciplina, por área temática. E aí cada qual vai trabalhar de acordo com sua temática, com relação ao tema.” (C.P/ ESCOLA A, 2019).

Nos recortes da fala do coordenador pedagógico da Escola A, são reconhecidas as características do trabalho em grupo na concepção de Robbins (2004), pois os membros compartilham informações, cada pessoa fica responsável por uma tarefa e o desempenho de cada membro se dá no somatório das contribuições.

O coordenador da Escola B (grande porte urbana) não cita como se dá o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, “[...] a gente tem projetos aqui interdisciplinares que os professores eles se juntam pra desenvolver atividades.” (C.P/ESCOLA B, 2019). Contudo, aponta a comunicação entre os professores como um aspecto a ser melhorado “[...] o que precisa ser melhorado talvez seja uma questão de comunicação, né? Da gente sentar mais, pra gente discutir mais essas questões, principalmente na parte de atividades e projetos.” (C.P/ESCOLA B, 2019).

O fato de os professores se ‘juntarem para desenvolver atividades’, a junção dos esforços, caracteriza o trabalho em grupo, porém, o próprio trabalho em grupo requer uma comunicação clara entre eles.

A fala do coordenador pedagógico da Escola C (médio porte urbana) também explicitou alguns relatos sobre o desenvolvimento de projetos.

[...] tem um projeto mesmo que foi um professor, ele trouxe pra nós algo assim, bom pra escola [...] eles trabalharam antes uma semana na escola, principalmente do quinto ano, [...] Não só do quinto como de todas as do fundamental menor foi trabalhada. O professor, ele levou, [...] colocou no pátio, eles fizeram cartazes, [...] (C.P/ ESCOLA C, 2019)

⁹ Programa de Saúde na Escola (PSE).

O exemplo dado pelo coordenador pedagógico de como se deu a execução do projeto assemelha-se ao que Robbins (2004) chama de grupos de trabalho, pois o desempenho do grupo se dá na soma das contribuições individuais, sem o engajamento onde o esforço seja conjunto. Um professor trouxe o projeto, entende-se que ele sozinho o elaborou, foi trabalhado por toda a escola, cada um com sua tarefa e, ao final, todos foram levados ao pátio para apresentar os trabalhos desenvolvidos durante a semana, ou seja, formar o todo.

O coordenador pedagógico da Escola D (médio porte urbana) mencionou que em todos os projetos o coordenador está de frente. Segundo o mesmo, esses projetos são elaborados por “todo mundo junto, todos juntos. Porque é assim, a gente traz o projeto e é apresentado.” (C.P/ESCOLA C, 2019). No que se refere à distribuição das tarefas para o desenvolver do projeto foi dito “[...] eu só tenho oito turmas [...] aí se for pra dividir por grupo, [...] a gente não trabalha o projeto completo, aí como a escola é pequena, geralmente todos projetos que vem, cada professor fica com seu tema.” (C.P/ESCOLA C, 2019).

No primeiro momento é mencionado que os projetos são elaborados pelo mesmo, e, logo após é apresentado aos professores. Na fala posterior, se diz ‘todos projetos que vem’ dando a entender que não é elaborado pelo mesmo, como afirmou antes. Em ambos os casos, as características de como é apresentado e desenvolvido o projeto caminha para o trabalho realizado em grupo, pois o desempenho ocorre na soma das partes para formar o todo.

4.3 CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA A COOPERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES NA ESCOLA

Nesta seção, sistematizam-se os resultados da pesquisa conforme as características das escolas para identificar se o porte da escola ou a localização são condicionantes que influenciam a cooperação.

Conforme as informações dadas nos questionários pelos docentes, as experiências de cooperação por eles mesmos vivenciadas no ano letivo de 2018 se dão, entre outros, no aconselhar colegas a respeito das suas práticas pedagógicas. A esse respeito, a Escola de médio porte rural teve o maior número: 37,5% de professores que assim consideram; 16,6% na Escola de grande porte urbana e 9,5% na Escola de grande

porte rural, os professores da Escola de médio porte urbana não tiveram nenhuma experiência nesse sentido. Contudo, nas três instituições o número dos professores envolvidos nessa ação é menor que 50%.

Quanto a socializar com colegas a respeito das suas próprias práticas pedagógicas bem-sucedidas, as experiências são maiores nas instituições de médio porte rural com 100% e grande porte urbana com 83,3%. A Escola de grande porte rural com 66,6% dos professores e 50% na de médio porte urbana.

Referente a dialogar com colegas sobre suas próprias práticas que não deram certo, os professores das escolas rurais têm maior experiência se comparado às urbanas. Em relação ao porte das instituições, a Escola de médio porte rural tem 75% dos professores, 66,6% na de grande porte rural, 50% na de grande porte urbana e 33,3% na escola de médio porte urbana.

A respeito do número de professores que buscaram colegas para que eles relatassem sobre a prática pedagógica foi na Escola de grande porte rural, 47% dos professores; 41,6% na de grande porte urbana e 33,3% na de médio porte rural. O número de professores da Escola de médio porte urbana é de 50%.

O número de professores que planejaram as aulas junto com colegas que dão aulas de matérias da mesma área de conhecimento são 33,3% da Escola de grande porte rural, 16,6% das de grande e médio porte urbana e 25% da de médio porte rural.

As experiências de cooperação entre professores no que se refere a planejar aulas interdisciplinares junto com colegas de diversas áreas de conhecimento é maior entre os professores das Escolas de médio porte do que nas de grande porte. E o número de professores que vivenciaram essa experiência na instituição de grande porte rural é de 38,1%, na Escola de grande porte urbana 33,3%, na de médio porte rural 62% e na de médio porte urbana 50%.

O número de professores que planejaram junto com colegas outras atividades pedagógicas, além de aulas, como por exemplo, projetos, é maior que 50% nas Escolas grande porte rural, grande porte urbana e médio porte rural. (71,4%; 66,6% e 87,5% respectivamente). Na Escola de médio porte urbana são 33,3% dos professores. Já o número de professores das Escolas de grande porte rural e urbana que elaborou com colegas materiais pedagógicos é menor que 50%. Na instituição de médio porte rural, 62,5% dos professores tem essa experiência. Já os professores da Escola de médio porte urbana não têm vivências nesse sentido.

O número de professores das Escolas de médio porte que emprestou materiais pedagógicos a colegas é maior que nas de grande porte. E o número de professores das Escolas de grande porte que têm essa vivência é menor que 50%. A participação dos professores na execução de atividades pedagógicas coletivas nas quatro instituições é maior que 50%. Foram 71,4% dos professores da Escola de grande porte rural, 83,3% dos professores da de grande porte urbana; 87,5% na escola de médio porte rural e 66,6% na de médio porte urbana. O maior número de participação ativa dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições se deu nas Escolas rurais. Porém, em todas as quatro instituições, a participação dos professores é menor que 50%.

Nas Escolas urbanas, as duas experiências com maior número de participação dos professores foram socializar com colegas as próprias práticas e executar tarefas junto com outros colegas; e nas Escolas rurais, socializar com colegas as próprias práticas e planejar junto outras atividades pedagógicas, além de aulas. Nas instituições de grande porte, as duas experiências com maior número de participação dos professores foram socializar práticas com colegas e executar tarefas juntos; o mesmo ocorre nas escolas de médio porte.

A estrutura física da instituição é uma condição que pode favorecer ou não a cooperação docente. Por isso, se quis saber se existe um local específico para cooperação entre profissionais como, por exemplo, uma sala de reunião. Confirmaram a existência de uma sala de reunião para cooperar, 57% dos professores da Escola de grande porte rural e 41,6% da de grande porte urbana. Nas instituições de médio porte rural e urbana, no entanto, nenhum professor confirmou a disponibilidade de um espaço desse. Buscou-se saber também se existe, no geral, outro espaço adequado para planejar trabalhos cooperativos. Novamente foi confirmado por 66,6% dos professores da Escola de grande porte rural, 33,3% dos da instituição de grande porte urbana que a escola oferece tais espaços e novamente negaram a existências todos os professores das Escolas de médio porte rural e urbana. E quanto à existência de um espaço adequado para a execução de trabalhos cooperativos 76,1% dos professores da Escola de grande porte rural confirmaram haver, 33,3% da de grande porte urbana e 25% da de médio porte rural, na instituição de médio porte urbana 100% dos professores não concordam que há um espaço.

O tempo disponível é uma condição que também pode favorecer ou não a cooperação em âmbito escolar. Por isso, se quis saber se a escola disponibiliza tempo

específico na jornada escolar para que os professores possam realizar o planejamento de uma cooperação entre eles. Na Escola A (grande porte rural) 57% dos professores informaram que sim, na Escola B (grande porte urbana) 33,3% dos docentes, na Escola C (médio porte rural) 37,5% e na Escola D (médio porte urbana) 33,3%. E para executar o trabalho pedagógico de forma cooperativa, existe um tempo disponível na jornada escolar, confirmaram 47,6% dos professores da Escola A, na Escola B 41,6%, na Escola C 37,5% e na Escola D 50% que há tempo disponível para executar o trabalho pedagógico de forma cooperativa, existe um tempo disponível na jornada escolar, Quanto à existência de uma frequência regular, semanalmente ou quinzenalmente, de reuniões entre colegas, disseram haver 47,6% dos professores da escola A, 33,3% na B, 12,5% na C e na D 50% dos docentes.

Referente à comunicação institucional, existe em todas as quatro escolas uma estrutura em que cada pessoa pode acessar para obter informações quando precisam. Dos professores de todas as instituições confirmaram isso: 47,6% (escola de grande porte) e 25% (escola médio porte), como também 41,6% na de grande porte urbana, e 33,3% na de médio porte urbana. Buscou-se saber também se na escola, todos têm acesso às informações relevantes e atuais para poder realizar um trabalho pedagógico conjunto, 61,9% dos docentes da Escola A confirmaram que sim, 50% na Escola B, 75% na Escola C e 50% na Escola D.

Ademais, se quis saber se as pessoas que trabalham nesta escola, em geral, estão disponíveis para inovações pedagógicas concordam que sim 76,1% dos professores da escola de grande porte rural, 50% dos da de grande porte urbana, 62,5% dos da de médio porte rural e 50% dos da de médio porte urbana.

4.4 MOTIVOS DA (NÃO)COOPERAÇÃO

Para compreender os motivos que levam os professores a cooperarem entre si ou não, se quis saber se a coordenação pedagógica incentiva constantemente os professores a trabalharem cooperativamente. Nas Escolas A (grande porte rural), B (grande porte urbana) e C (médio porte rural), a maioria dos professores concorda que existe um incentivo da coordenação pedagógica (61,9%, 58,3% e 62,5%, respectivamente) e na Escola D (médio porte urbana) 33,3%. Nas instituições rurais, foi constatado um maior incentivo dos coordenadores se comparado às urbanas. Referente a haver ou não

cooperação entre os professores quando solicitada pela coordenação pedagógica, 81% dos docentes da Escola A concordam que há, 50% da B, 62,5% da C e 66,6% da D.

Também foi dada a opção aos docentes para descreverem o que eles próprios acham que a coordenação pedagógica poderia fazer para favorecer a uma maior cooperação entre eles. Na Escola A (grande porte rural), os professores divergiram em suas respostas, tal qual, estão satisfeitos com o incentivo dos coordenadores (4 professores), acham que deveriam oportunizar mais tempo dentro da jornada (3 professores), melhorar a comunicação para que as decisões tomadas entre professores e coordenação nos turnos matutino e vespertino, cheguem a todos de forma clara (2 professores), dialogar (1 professor), promover mais encontros pedagógicos (4 professores), projetos interdisciplinares (3 professores), integrar-se um pouco mais pedagogicamente (1 professor), valorizar os professores por igual, sem exceções (1 professor), acompanhamento regular do processo ensino/aprendizagem (1 professor) e mediar atividades e tempo na jornada de trabalho (1 professor).

Na Escola B (grande porte urbana), as respostas dos professores foram: favorecer oportunidades contínuas de aproximação entre eles semanalmente (2 professores), deveria haver mais comunicação entre professor e coordenação (1 professor); deveria haver mais comunicação entre gestor e coordenação (1 professor), estabelecer rotinas de trabalho, priorizando as reuniões (2 professores), apoio pedagógico (2 professores), mapear e avaliar junto com os professores o processo de ensino aprendizagem (2 professores), oferecer suporte técnico e condições de trabalho aos professores (1 professor) e sente-se satisfeito com o trabalho desenvolvido (1 professor).

Na Escola C (médio porte rural), os professores responderam que a gestão poderia dialogar mais com todos os funcionários (2 professores), melhorar a comunicação (2 professores), estimular e proporcionar oportunidade para a cooperação na escola (2 professores), através de projetos anuais (1 professor) e promover mais reuniões (1 professor).

E na Escola D (médio porte urbana), os professores versaram sobre dinâmicas de grupo e encontros fora da escola (1 professor), mais reuniões, em horários que já fazem parte da jornada de trabalho voltadas à troca de experiências e ao planejamento em conjunto, apoio e colaboração (2 professores), diálogo (1 professor), conhecimento do trabalho de coordenação pedagógica (1 professor) e um trabalho coletivo (1 professor).

Retomando o pensamento de Robbins (2004), para que equipes possam trabalhar com qualidade é necessário que se proporcione estímulos e assistência administrativa, informação em tempo hábil, apoio e uma liderança eficaz etc. Apesar de se constatar que os coordenadores das escolas rurais proporcionam um maior incentivo aos professores para uma cooperação entre eles se comparado às escolas urbanas, a diversidade das respostas dos docentes em todas as zonas (rural e urbana), referente ao que a gestão e coordenação pedagógica poderiam fazer para ampliar as possibilidades de cooperação, analisada na perspectiva de Robbins (2004), deduz que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para se instaurar um ambiente com ações constantes de cooperação. Algumas ações descritas pelos professores são comuns em todas as escolas, como por exemplo, melhorar a comunicação e ampliar o diálogo e, essas características são, segundo o autor, essenciais numa equipe de trabalho, o que nos leva a supor que tanto as escolas rurais como as escolas urbanas desenvolvem um trabalho em grupo.

Também foi investigado se a cooperação entre os docentes está ligada a afinidades pessoais entre eles. Na Escola A (grande porte rural), 71,4% dos professores concordam que há uma maior cooperação entre aqueles professores que possuem maior afinidade pessoal, na Escola B (grande porte urbana) são 75%, na Escola C (médio porte rural) 75% e na Escola D (médio porte urbana) 50%. Cabe aqui retomar o pensamento de Fullan e Hargreaves (2001 apud BOY, 2011) que caracteriza a cultura balcanizada como um subgrupo que geralmente se organiza para trabalhar de maneira mais próxima, por identificação pessoal. Sob a perspectiva deste autor, supõe-se que tanto nas escolas rurais quanto nas urbanas existe a balcanização docente.

Outro fator que se quis saber, foi se há cooperação apenas entre professores da mesma área de conhecimento, como por exemplo, professores das ciências exatas entre si ou professores das ciências humanas entre si. A maioria dos professores das quatro instituições discorda que ocorre cooperação apenas com professores da mesma área. Concordam que sim 28,6% dos docentes da Escola de grande porte rural, 8,3% da de grande porte urbana e 37,5% da de médio porte rural. Na instituição de médio porte urbana 100% dos docentes discordam.

Buscou-se saber também se na percepção dos professores as atividades cooperativas levam muito tempo e proporcionam pouco benefício. Discordam ser esse o motivo 100% dos docentes das Escolas de grande porte urbana e médio porte rural e concordam 14,3% dos professores da Escola de grande porte rural e 33,3% da de médio

porte urbana. Da mesma forma, se quis saber se as atividades cooperativas exigem no início um elevado nível de desempenho, mas depois evita sobrecarga. As Escolas rurais A e C têm um maior número de docentes que concordam com a afirmativa (47,6% e 50% respectivamente). Nas Escolas urbanas o número de professores é de 41,6% na B e 33,3% na D.

Referente aos motivos que levam os professores a buscarem uma cooperação entre pares, se quis saber se esta é realizada porque cada pessoa viu assim a possibilidade de melhor alcançar seus próprios objetivos. Na Escola A (grande porte rural) 61,9% dos professores afirmaram que sim, na Escola B (grande porte urbana) foi 33,3%, na Escola C (médio porte rural) 50% e na Escola D (médio porte urbana) 50%. Quanto à cooperação ocorrer com a intenção de alcançar um objetivo em comum, nas Escolas rurais A e C o número de professores que concordam é maior que os das Escolas urbanas B e D. Na Escola A 85,7% dos professores, na Escola B 66,6%, na Escola C 75% e na Escola D 66,6%.

O tempo disponível do professor para uma possível cooperação a curto, médio e longo prazo é um fator importante, por isso, foi investigado o vínculo trabalhista do professor e a quantidade de escolas em que o mesmo trabalha. Na Escola A (grande porte rural), 95,2% dos professores são efetivos e 71,4% trabalham apenas nesta instituição. Na Escola B (grande porte urbana), 75% dos docentes são efetivos e 58% trabalham apenas nesta escola. Na Escola C (médio porte rural), 100% dos professores são efetivos e 75% trabalham apenas nesta escola e na Escola D (médio porte urbana), 100% são efetivos, contudo, 66% trabalham em duas escolas. É um ponto favorável à cooperação, o número de professores efetivos em todas as escolas e sua escala de trabalho, esta última é desfavorável apenas na Escola D (médio porte urbana).

Ademais, se quis saber se há benefícios da cooperação profissional que são perceptíveis no trabalho do professor em cada instituição. Nas Escolas rurais A e C o número de docentes que confirmam haver benefícios perceptíveis vindo da cooperação entre professores é maior que nas urbanas.

Apesar de não ser foco desta pesquisa a cooperação entre professores e demais atores escolares, ou seja, a cooperação (multi-)profissional, se quis saber se existe cooperação entre coordenadores pedagógicos e professores no planejamento das aulas. Confirmaram que há 61,9% dos professores da Escola de grande porte rural, 41,6% dos da de grande porte urbana, 37,5% dos da de médio porte rural e 16,6% dos da de médio porte urbana. Também se buscou saber se existem atividades pedagógicas cooperativas,

por exemplo, projetos, planejadas entre professores e a coordenação pedagógica. Disseram haver 80,9% dos professores da Escola de grande porte rural, 66,6% dos da de grande porte urbana, 87,5% dos da de médio porte rural e 50% dos da de médio porte urbana. Além disso, se quis saber se existem atividades pedagógicas cooperativas que foram planejadas coletivamente, ou seja, além dos professores do ensino regular também com representantes de todos os setores (âmbitos) da escola, por exemplo, funcionários, bibliotecária, professores (as) da sala de recurso. O número de professores que concordam que há é maior nas Escolas de grande porte rural e urbana (61,9% e 50% respectivamente). Nas Escolas de médio porte rural e urbana são 25% e 16,6% respectivamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, por meio deste estudo descritivo, descrever as condições favoráveis para uma cooperação entre professores em âmbito escolar. Foi sistematizada a percepção dos professores e coordenadores sobre seu agir cooperativo em quatro escolas da rede pública dos municípios de Lagarto-Sergipe, sendo duas localizadas na zona rural e duas na zona urbana, diferenciadas ainda em escolas de médio e grande porte.

Conforme análise dos relatos dos coordenadores entrevistados das quatro escolas participantes e das informações fornecidas pelos professores por meio de um questionário, a maioria das experiências de cooperações profissional no ambiente escolar ocorre como trabalho em grupo. A cooperação entre professores em todas as escolas ocorre de forma pontual e a curto prazo (em momentos precisos), geralmente por afinidades pessoais. Supõe-se que isso se dá, entre outros fatores, ao fato de que não há no Projeto Político Pedagógico de nenhuma das escolas, uma conceituação explícita do que se entende por cooperação, nem foram apontados caminhos de como, quando e onde a cooperação possa ocorrer.

No que diz respeito à localização das instituições, constatou-se que as Escolas rurais têm mais cooperação na elaboração dos Projetos Político Pedagógico do que as Escolas urbanas e as suas informações são mais acessíveis a todos da comunidade escolar. Os professores das instituições rurais demonstraram maior disponibilidade para cooperar com colegas e para realização de inovações pedagógicas do que os das Escolas urbanas. E quanto à cooperação em prol de um objetivo em comum, nas Escolas rurais o número de professores que afirmam a intenção de alcançá-lo, também é maior se comparado aos das urbanas. Suspeita-se que isso emerge de experiências positivas anteriores, porque o número de docentes que confirmam haver benefícios perceptíveis vindo da cooperação entre professores também é maior nas Escolas rurais que nas urbanas. Comparado com as Escolas urbanas, nas instituições rurais, foi constatado um maior incentivo à cooperação entre os professores por parte dos coordenadores pedagógicos. Porém, em ambas as zonas, esse incentivo demonstrou-se pouco eficaz. O número de professores que confirmam que as instituições disponibilizam tempo para um planejamento de ações cooperativas é maior nas Escolas rurais do que nas urbanas.

No que diz respeito ao porte da escola, o resultado deste estudo constatou que mostra-se uma diferença entre Escolas de médio e grande porte em três aspectos. O primeiro é a respeito das experiências de cooperação, o número de professores que planejam juntos aulas interdisciplinares e emprestam materiais pedagógicos a colegas é maior em Escolas de médio porte do que em Escolas de grande porte. O segundo refere-se à estrutura comunicativa da instituição, o número de professores que confirmaram terem acesso a informações quando precisam é maior nas Escolas de grande porte do que nas de médio porte. E por fim, os professores das Escolas de grande porte confirmaram haver um local específico para a cooperação, como, por exemplo, sala de reunião, e outros locais adequados para planejar trabalhos cooperativos, já todos os docentes das escolas de médio porte não confirmou que há. Esse resultado diferencia-se do resultado encontrado na pesquisa de Tardif e Lessard (2005 apud BOY, 2011), pois, se por um lado, as escolas de médio porte têm experiências de cooperação maior que as de grande porte, por outro, ou seja, nas estruturas comunicativas e físicas, isso ocorre de forma inversa.

Resultou-se da análise que apenas as escolas de grande porte rural e urbana têm professores contratados em sua equipe, contudo, não foi constatada uma diferença na disponibilidade para cooperação entre professores efetivos e contratados nestas instituições.

Constatou-se também que a cooperação entre professores e demais atores escolares, ou seja, a cooperação (multi-)profissional que ocorre no planejamento de aulas entre coordenadores e professores e no planejamento de atividades pedagógicas coletivas realizadas por todos os setores do âmbito escolar é maior nas Escolas de grande porte do que nas de médio porte. E em relação à cooperação no planejamento de projetos entre professores e coordenação pedagógica, este é maior nas Escolas rurais se comparada às urbanas.

Por apenas a Escola de grande porte rural citar a utilização pelos professores do uso da tecnologia da informação e comunicação (*whatsapp*) para trocarem informações, experiências, dicas de leitura, de material a ser utilizado em sala de aula, etc. Recomenda-se que as demais instituições façam uso das TIC como um meio que possibilita a cooperação entre professores. Essa é uma posição também defendida na pesquisa de Quaresma (2015).

Por saber que cooperar e trabalhar em equipe são competências julgadas necessárias ao ofício do professor na visão de Perrenoud (2000; VASCONCELLOS,

2013), e por poder esperar que um ambiente cooperativo eficaz traz benefícios, como constam pesquisas empíricas anteriores (BARROS, 2011; COSTA, 2017; AMORIM, 2016) sugerem os dados desta pesquisa, porém com universo limitado, quatro escolas do ensino fundamental localizadas duas na zona rural e duas na zona urbana. No entanto, recomenda-se uma ampliação de investigação com amostra representativa para as redes municipais de Sergipe e um maior aprofundamento qualitativo, com participação dos profissionais que não pude ser realizado nas condições acadêmicas preestabelecidas desta pesquisa

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Robson Rodrigues de. **Aprendizagem Docente No Trabalho Com PBL: Prática Reflexiva e Trabalho Colaborativo entre Professores Do Ensino Médio Técnico**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática), Universidade Federal do ABC, Santo André/SP, 2017.

AMORIM, Loren Grace Kellen Maia. **Interdisciplinaridade, Modelagem Matemática, Tecnologias E Escrita No Ensino E Aprendizagem De Função Do 1º Grau**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia /MG, 2016.

BAPTISTA, Mônica et al. Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 30, n. 4, p. 61-79, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982014000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000400004>.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BARROS, Leonardo Augusto D’Almeida. **Aprender brincando: contribuição de um projeto de colaboração entre professores de educação física e alfabetizadores**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado No Processo De Inclusão Escolar, Na Rede Municipal De Ensino De Mossoró/RN**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BOAVIDA, A.; PONTE, J.. Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. **In GTI (Org)**. Lisboa. p. 43-55, 2002. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)>. Acesso em 22 mar 2018.

BOLÍVAR, Antonio; BOLIVAR-RUANO, Rosel. Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 62, p. 181-198, Dec. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602016000400181&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47877>.

BOY, Lúdia Campos Gomes. **Trabalho Coletivo Entre Docentes Em Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: Concepções, permanências e rupturas**. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Programa Novo Mais educação**: Caderno de orientações pedagógicas versão II. Brasília: Mec, Secad, 2018.

CORREIA, Daniela Sofia Meneses Lessa. **A percepção dos Docentes da Educação Regular e da Educação Especial sobre a sua Prática Colaborativa Inclusiva, na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico**. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor) - Escola Superior de Educação João de Deus, 2013.

COSTA, Camila Rodrigues. **Análise de Princípios Para O Trabalho Colaborativo**: Um Estudo Com Professores De Educação Física E Do Atendimento Educacional Especializado. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

DEVENS, Wirlândia Magalhães. **O Trabalho Colaborativo Crítico Como Dispositivo Para Práticas Educacionais Inclusivas**. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GONZALEZ, Marcos C.; MARTIN, Sonia C.; ARRIBA, Jorge M.. Experiencias de trabajo colaborativo mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación entre profesores. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 29, n. 1, p. 75-98, jun. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872016000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 set. 2018. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.6996>.

KEMCZINSKI, Avaniide. et al. Colaboração e cooperação – pertinência, concorrência ou complementaridade. **Revista Produção**. [online]. vol. 07, n 3. 2007. ISSN 1676 – 1901. Disponível em <<file:///C:/Users/Aila/Downloads/606-2006.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2018.

LEITE, Fernanda Margarida Monteiro da Silva Ferreira Bastos. **Trabalho Colaborativo Entre Docentes Num Território Educativo de Intervenção Prioritária – Estudo de Caso**. 2015. 195 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade Portucalense, 2015.

LIMA, Jorge Ávila de; FIALHO, Adolfo. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. [online]. vol. 49, n 2. 2015. Disponível em:< [URI:http://hdl.handle.net/10316.2/38594](http://hdl.handle.net/10316.2/38594)>. Acesso em 20 mar 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho Colaborativo Entre Uma Professora Especialista E Professores Do Ensino Comum Para Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais**. 154 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2016.

MILHEIRO, Rute Isabel Antunes Garrett Lourenço. Trabalho Colaborativo Entre Docentes – Um Estudo De Caso. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João De Deus. Lisboa, 2013.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Medica Sul, 2000.

QUARESMA, Teresa Cristina Correia. **Trabalho Colaborativo No Ensino De Física E Uma Tentativa De Contribuir Com Uma Aplicação Onde Isto Possa Ocorrer**. 2015. 54 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2015.

ROBBINS, Stephen Paul. Compreendendo as equipes de trabalho. In: _____. **Fundamentos do comportamento organizacional**. Tradução técnica e Reynaldo Marcondes. São Paulo: Prentice Hall, 2004. Cap. 8, p. 105-118.

RODRIGUEZ ROJAS, Felipe Francisco; OSSA CORNEJO, Carlos Javier. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estud. pedagóg.**, Valdivia , v. 40, n. 2, p. 303-319, 2014 . Disponível em <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052014000300018&lng=es&nrm=iso>. accedido en 22 sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noesis**, [online] n.71, pp. 24- 29. Disponível em:< https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2322&debut_5ultimasOEI=155> Acesso em 20. Jun de 2018.

SCHMITZ, H.; SILVA, A. S. A. ; SANTANA JUNIOR, V. J. . Planejamento municipal da educação integral em tempo integral com vista ao plano nacional de educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**. [online]. v. 19, p. 91-104, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36892>>. Acesso em: 20 set de 2018.

SILVA, A. S. A.; SANTOS, D. V.; SCHMITZ, H.. Limites e possibilidades na implementação do Programa Mais Educação no Município de Lagarto/SE. In: III Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação e I Encontro Internacional de

Pesquisa Empírica em Educação ? Tema: A Escola em Tempo Integral, 2014, São Cristóvão. **Cadernos de trabalhos do III Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação e I Encontro Internacional de Pesquisa Empírica em Educação ?** Tema: A Escola em Tempo Integral. p. 244-265, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9274/2/Caderno_Trabalhos_APOGEU_2014.pdf>. Acesso em: 20 set de 2018.

SANTOS, M. E. B. Trabalho colaborativo de professores. **Noesis**, [online] n.71, p. 5. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2322&debut_5ultimasOEI=155> Acesso em 20. jun. 2018.

SILVA, José Maria de Castro. Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios. 2002. 233 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa, 2002.

THURLER, Monica Gather e PERRENOUD, Philippe. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. **Cad. Pesqui.** [online]. vol.36, n.128, pp.357-375, 2006. ISSN 0100-1574. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200005>>. Acesso em: 20 mar 2018

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento Profissional dos professores: Novos paradigmas, Novas práticas. In: _____. **As Competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling; Fátima Murad. Porto Alegre, Editora Artmed, 2002, Cap. 4, p. 89-111.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**. 13 ed. São Paulo, 2013.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****Questionário - Professor(a)**

Prezado(a) professor(a),
Por meio deste questionário buscamos coletar informações sobre as condições para a cooperação profissional em âmbito escolar. Gostaríamos de pedir a sua ajuda no sentido de responder as perguntas a seguir o que não ocupará muito tempo. Suas respostas serão confidenciais e anônimas. Agradeço-lhes pela atenção e participação!

I BLOCO - INFORMAÇÕES BÁSICAS**1. Qual a sua formação?**

- ☐ Pedagogia
☐ Licenciatura em Ciências Humanas (Letras, Geografia, História, etc.)
☐ Licenciatura em Ciências Exatas (Matemática, Física, Química, etc.)
☐ Outra, qual? _____

2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- ☐ Menos de um ano
☐ Um ano e menos que cinco anos
☐ Cinco anos e mais

3. Qual seu vínculo trabalhista nesta escola?

- ☐ Efetivo
☐ Contrato
☐ Outro, qual? _____

4. A qual âmbito da escola seu cargo atualmente se refere?

- ☐ Professor(a) do ensino regular
☐ Professor(a) da sala de recurso.
☐ Outro, qual? _____

5. Em qual ano escolar (série) você lecionou no ano letivo 2018?

- ☐ 1º ano; ☐ 2º ano; ☐ 3º ano; ☐ 4º ano; ☐ 5º ano; ☐ 6º ano; ☐ 7º ano; ☐ 8º ano;
☐ 9º ano

6. Atualmente, em quantas escolas você trabalha?

- ☐ Apenas nesta escola
☐ Em 2 escolas
☐ Mais de duas escolas

II BLOCO – COMPREENSÃO ACERCA DO CONCEITO DE COOPERAÇÃO ENTRE PROFESSORES

Observação: nas perguntas 7 e 8, podem ser marcadas mais do que uma alternativa de resposta

7. Na sua compreensão, cooperação (aqui também usada como sinônimo para colaboração) profissional significa na prática:

- ☐ () Aconselhar o(a) colega sobre sua prática pedagógica
 - ☐ () Ajudar o(a) colega no seu planejamento do trabalho pedagógico
 - ☐ () Planejar com o(a) colega as aulas
 - ☐ () Compartilhar com o(a) colega material pedagógico
 - ☐ () Executar tarefas junto com o(a) colega
 - ☐ () Avaliar juntos o sucesso ou fracasso de atividades pedagógicas realizadas por cada um
 - ☐ () Outro:
-

8. Quais dessas ações você mesmo(a) fez nesta escola no ano de 2018?

- ☐ () Aconselhei colegas a respeito das suas práticas pedagógicas.
- ☐ () Socializei com meus colegas minhas práticas pedagógicas bem sucedidas.
- ☐ () Dialoguei com meus colegas sobre minhas práticas pedagógicas que não deram certo.
- ☐ () Busquei os (as) colegas para que eles (as) relatem sobre a prática pedagógica deles (as).
- ☐ () Planejei aulas junto com colegas que dão aulas de matérias da minha área de conhecimento.
- ☐ () Planejei aulas interdisciplinares junto com colegas de diversas áreas de conhecimento.
- ☐ () Elaborei com colegas materiais pedagógicos.
- ☐ () Emprestei materiais pedagógicos a colegas.
- ☐ () Planejei junto com colegas outras atividades pedagógicas, além de aulas (exemplo, projetos).
- ☐ () Participei da execução de atividades pedagógicas coletivas.
- ☐ () Participei ativamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico.

BLOCO III - A CULTURA DA COOPERAÇÃO PROFISSIONAL NESTA ESCOLA

Marque com um X a alternativa que, na sua opinião, mais reflete a situação desta escola. Aqui só pode marcar uma alternativa.

		Não se aplica	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
	Pergunta	0	1	2	3	4	5
09.	Os professores que trabalham nesta escola, em geral, estão disponíveis para cooperarem com os demais colegas.						
10.	A cooperação ocorre por divisão de atividades pedagógicas na qual cada professor(a) assume a responsabilidade de uma parte.						
11.	A cooperação ocorre de maneira que cada professor(a) conhece e domina todas as etapas da atividade pedagógica.						
12.	A cooperação entre professores ocorre por iniciativa própria.						
13.	Existe um incentivo constante por parte da coordenação pedagógica para que os professores cooperem entre si.						
14.	Existe uma maior cooperação entre aqueles professores que possuem afinidades pessoais.						
15.	Existe cooperação apenas entre professores da mesma área de conhecimento (Exemplo: ciências exatas entre si; ciências humanas entre si).						
16.	Existe cooperação entre os professores quando é solicitado pela coordenação pedagógica.						
17.	Existe cooperação entre professores no planejamento das suas aulas.						
18.	Existe cooperação entre professores e coordenador pedagógico para planejar as aulas.						
19.	Existe cooperação entre professores na troca de materiais pedagógicos.						
20.	Existe entre professores um acordo acerca dos objetivos educacionais da escola.						
21.	Existe cooperação entre professores na formulação de critérios de avaliação do aluno.						
22.	Nesta escola, existem atividades pedagógicas (por exemplo, projetos) planejadas de forma cooperativa entre professores.						
23.	Existem atividades pedagógicas cooperativas (por exemplo, projetos) planejadas entre professores e a coordenação pedagógica da escola.						
24.	Existem atividades pedagógicas cooperativas que foram planejadas coletivamente, ou seja, além dos professores do ensino regular também com representantes de todos os setores (âmbitos) da escola, por exemplo, funcionários, bibliotecária, professores (as) da sala de recurso.						
25.	O Projeto Político Pedagógico foi elaborado com a cooperação de todos os professores.						

26.	Existe um local específico para cooperação entre profissionais da escola (por exemplo: sala de reunião).						
27.	Em geral, existe outro espaço adequado, nesta escola, para planejar trabalhos cooperativos.						
28.	E para executar trabalhos cooperativos? Existe, nesta escola, um espaço adequado?						
29.	Existe uma frequência regular (semanalmente ou quinzenalmente) de reuniões entre colegas.						
30.	A escola disponibiliza tempo específico na jornada escolar para que os professores possam realizar o planejamento de uma cooperação entre eles.						
31.	Existe tempo disponível na jornada escolar para executar o trabalho pedagógico de forma cooperativa.						
32.	No ano letivo de 2018 houve uma ou mais atividades cooperativas que foram planejadas/organizadas no tempo fora da jornada escolar.						
33.	Existem nesta escola boas experiências de trabalhos cooperativos.						
34.	Nesta escola, há benefícios da cooperação profissional que são perceptíveis no trabalho do (a) professor(a).						
35.	A atividade cooperativa leva muito tempo e proporciona pouco benefício.						
36.	As atividades cooperativas exigem no início um elevado nível de desempenho, mas depois evita sobrecarga.						
37.	A cooperação é realizada porque cada pessoa viu assim a possibilidade de melhor alcançar seus próprios objetivos.						
38.	A cooperação é realizada com a intenção de alcançar um objetivo em comum.						
39.	Na escola, todos têm acesso às informações relevantes e atuais para poder realizar um trabalho pedagógico conjunto.						
40.	Existe uma estrutura comunicativa que cada pessoa pode acessar para obter informações quando precisa.						
41.	As pessoas que trabalham nesta escola, em geral, estão disponíveis para inovações pedagógicas.						

42. Ao seu ver, o que a gestão escolar e/ou a coordenação pedagógica poderia/deveria fazer para favorecer mais a cooperação entre professores?

Mais uma vez, agradeço-lhes pela contribuição nesta pesquisa!



APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista - Coordenador Pedagógico

- 1.** O que você entende por cooperação/colaboração entre professores?
- 2.** O que se espera da cooperação/colaboração entre professores?
- 3.** Não sua opinião, nesta escola a cooperação entre professores ocorre de forma satisfatória?
 - Caso a resposta for positiva – porque nesta escola os professores conseguem cooperar de forma positiva? Quais são as condições que favorecem a cooperação?
 - Caso a resposta for negativa - porque nesta escola os professores não cooperam tanto como você gostaria que cooperassem? Quais são os obstáculos?
- 4.** E da sua parte como coordenador pedagógico, você faz algo em específico para fortalecer a cooperação entre professores?